

## Célok és motiváció



*Fejes József Balázs*

# Célok és motiváció

Tanulási motiváció  
a célorientációs elmélet alapján

Gondolat Kiadó  
Budapest, 2015

A kiadvány a Magyar Tudományos Akadémia támogatásával készült.



Minden jog fenntartva. Bármilyen másolás, sokszorosítás,  
illetve adatfeldolgozó rendszerben való tárolás  
a kiadó előzetes írásbeli hozzájárulásához van kötve.

© Fejes József Balázs, 2015

© Gondolat Kiadó, 2015

*A kiadó könyvei nagy kedvezménnyel az interneten is megrendelhetők.*

*[www.gondolatkiado.hu](http://www.gondolatkiado.hu)*

*[facebook.com/gondolatkiado](https://facebook.com/gondolatkiado)*

A kiadásért felel Bácskai István

Szöveggyongozó Gál Mihály

A borítón látható képeket Tóth Tamás Sándor készítette

A kötetet tervezte Lipót Éva

ISBN 978 963 693 613 6

# TARTALOM

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS	9
BEVEZETÉS	11
<b>I. ELMÉLETI ALAPOK</b>	
1. TANULÁSI MOTIVÁCIÓ – ALAPFOGALMAK, KUTATÁSI IRÁNYOK, JELENTŐSÉG	17
1.1. Alapfogalmak: motívum, motiváció, motiválás, motívumfejlesztés	17
1.2. A tanulási motiváció kutatásának fejlődési irányai	20
1.3. A tanulási motiváció kutatásának jelentősége	22
1.3.1. A társadalmi-gazdasági fejlődés nézőpontjából	22
1.3.2. Az oktatástudomány nézőpontjából	23
1.4. Összegzés	26
2. A KONTEXTUS SZEREPE A TANULÁSI MOTIVÁCIÓ KUTATÁSÁBAN	27
2.1. A kontextus megjelenése az oktatástudományban	28
2.2. Kontextuális nézőpont a tanulási motiváció kutatásában	29
2.2.1. Elméleti kérdések	29
2.2.2. Módszertani dilemmák	32
2.2.3. Osztálytermi gyakorlat	33
2.3. A továbblépés lehetséges irányai	35
2.4. Összegzés	37
3. A CÉLORIENTÁCIÓS ELMÉLET	39
3.1. Célok a motiváció kutatásában	39
3.2. A célorientációk értelmezése	42
3.3. A célstruktúrák értelmezése	44
3.4. A célorientációs elmélet kialakulása és fejlődése	46
3.4.1. A célorientációs elmélet megjelenése a tanulási motiváció kutatásában	46

3.4.2. A teljesítménykereső-teljesítménykerülő dimenzió beépülése	48
3.4.3. Többszörös célok elmélete	49
3.5. A célorientációs elmélet pedagógiai jelentősége	51
3.5.1. A célorientációk és a tanulás eredményességét befolyásoló változók kapcsolata	51
3.5.2. A célstruktúrák és a tanulás eredményességét befolyásoló változók kapcsolata	53
3.6. A tanulási környezet motivációs hatása	54
3.6.1. A célelmélet tanulási környezetet leíró kifejezései	54
3.6.2. A célstruktúrák és az osztályterem egyéb jellemzőinek kapcsolata	55
3.6.3. A célstruktúrák hatásmechanizmusa	60
3.6.4. Intervenciós kísérletek	63
3.6.5. A célorientációk stabilitása	64
3.6.6. A célelmélet osztálytermi alkalmazásának lehetőségei és korlátai	67
3.7. A célok kérdőíves felmérése	69
3.7.1. Általános jellemzők	69
3.7.2. Gyakori problémák	69
3.8. A célstruktúrák kérdőíves felmérése	73
3.9. Összegzés	74

## II. EMPIRIKUS KUTATÁSOK

4. AZ EMPIRIKUS KUTATÁSOK KONCEPCIÓJA	79
4.1. Célok	79
4.1.1. Mérészköz-fejlesztés	79
4.1.2. Összefüggés-vizsgálatok	80
4.2. Az adatfelvételek áttekintése	83
4.3. A minták összeállításának szempontjai	85
4.4. A mérőeszközök néhány általános jellemzője	87
4.5. Adatfelvétel és adatrögzítés	88
5. A TANULÓI CÉLOK KÉRDŐÍV FEJLESZTÉSI FOLYAMATA	89
5.1. A célorientációk vizsgálata valószínűségi tesztelméleti modellek alkalmazásával	89
5.2. Mérészköz	91
5.3. Adatelemzési módszerek	92
5.4. A kérdőív fejlesztési folyamatának bemutatása a valószínűségi tesztelmélet felhasználásával	93
5.4.1. Az első mérés eredményei	93

5.4.2. A második mérés eredményei	97
5.4.3. A harmadik mérés eredményei: a létrejött mérőeszköz jellemzői	100
5.5. A kérdőív utolsó változatának jellemzése klasszikus tesztelmélet felhasználásával	102
5.5.1. Érvényesség	103
5.5.2. Megbízhatóság	105
5.6. Összegzés	105
6. AZ OSZTÁLYTERMI KÖRNYEZET KÉRDŐÍV JELLEMZŐI	107
6.1. Mérőeszköz	107
6.2. Érvényesség	110
6.3. Megbízhatóság	110
6.4. Összegzés	111
7. A VIZSGÁLT KONSTRUKTUMOK JELLEMZŐI TANULÓINK KÖRÉBEN	112
7.1. Célorientációk	112
7.1.1. Általános jellemzők	112
7.1.2. Belső összefüggések	114
7.1.3. Osztályok közötti különbségek	116
7.1.4. Néhány háttértényező szerepe	118
7.2. Célstruktúrák	119
7.2.1. Általános jellemzők	119
7.2.2. Belső összefüggések	120
7.2.3. Osztályok közötti különbségek	121
7.2.4. Néhány háttértényező szerepe	122
7.3. Tanári tevékenységek és társas környezet	122
7.3.1. Általános jellemzők	122
7.3.2. Belső összefüggések	123
7.3.3. Osztályok közötti különbségek	126
7.3.4. Néhány háttértényező szerepe	126
7.4. Összegzés	128
8. A VIZSGÁLT KONSTRUKTUMOK ÖSSZEFÜGGÉSE	129
8.1. A célorientációk és az osztályzatok összefüggése	129
8.2. A célorientációk és a célstruktúrák összefüggése	132
8.3. A célstruktúrák észlelését befolyásoló tényezők	134
8.4. Összegzés	139
9. AZ OSZTÁLYTERMI CÉLSTRUKTÚRÁKRA VONATKOZÓ SKÁLÁK TOVÁBBFEJLESZTÉSE	141
9.1. Mérőeszköz	141
9.2. Pszichometriai mutatók és leíró statisztikák	142
9.3. Összegzés	144

10. A CÉLSTRUKTÚRÁK ÉSZLELÉSÉT BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK KVALITATÍV SZEMPONTÚ FELTÁRÁSA	145
10.1. Mérőeszköz	145
10.2. Adatelemzés	146
10.3. A létrehozott kategóriák áttekintése	147
10.4. Elsajátítási célstruktúra	152
10.4.1. Tanári viselkedésre fókuszáló instrukció	152
10.4.2. Osztályterem egészére fókuszáló instrukció	153
10.5. Viszonyító célstruktúra	155
10.5.1. Tanári viselkedésre fókuszáló instrukció	155
10.5.2. Osztályterem egészére fókuszáló instrukció	156
10.6. Összegzés	158
ÖSSZEGZÉS, KÖVETKEZTETÉSEK	159
IRODALOM	163
NÉVMUTATÓ	183
ÁBRAJEGYZÉK	189
TÁBLÁZATJEGYZÉK	190
 MELLÉKLETEK	 193



# KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Sokaknak szeretnék köszönetet mondani a tanulási motiváció célorientációs elméletével összefüggő eddigi munkám könyv formájában való megjelentetése kapcsán. Mindenekelőtt szeretném hálámat kifejezni PhD-dolgozatom témavezetőjének, *Józsa Krisztiánnak*, aki segített a tanulási motiváció jelenségének megértésében, akitől megtanulhattam a kutatómódszertan alapjait, és aki nagy gondossággal támogatta más területeken végzett írásaim megszületését is. Köszönetet mondok *Molnár Edit Katalinnak*, akitől bátorítást kaptam a tanulási motiváció témakörét érintő első írásom elkészítése közben, és akitől sokat tanulhattam a tudományos munkához szükséges alaposról és gondolataim szöveggé formálásáról. *Csapó Benő* támogatásának, magas szintű elvárásainak, az általa létrehozott inspiráló szellemi közegnek és infrastrukturális háttérnek ugyancsak meghatározó szerepe volt e kötet megszületésében, amit ezúton köszönök.

A tanulói célokat mérő kérdőíven *Vígh Tiborral* dolgozhattam együtt, akinek hálás vagyok hozzájárulásáért, kritikai észrevételeiért és a hasznos szakmai beszélgetésekért. A kötetben olvasható kvalitatív elemzések kapcsán *Rausch Attila* és *Török Tímea* munkáját szeretném megköszönni. Az adatrögzítések során nyújtott segítőkészségéért és fáradhatatlan munkájáért *Csomorné Benkovics Ágnesnek* tartozom köszönettel. Hálás vagyok számos kollégának és korábbi írásaim opponenseinek szakmai megjegyzéseikért, észrevételeikért, felvetett kérdéseikért. Különösen *Bárányné Jámbori Szilviának*, *Csikos Csabának*, *D. Molnár Évának*, *Lesznyák Mártának*, *Réthy Endrénének* és *Szenczi-Velkey Beátának*.

A minták összeállításában, a mérések megszervezésében és az adatfelvétel lebonyolításában sok kolléga, intézményvezető, pedagógus munkájáért tartozom köszönettel. Köszönöm továbbá a felmérésekben részt vevő tanulóknak segítő együttműködésüket.

Köszönettel tartozom barátaim közül *Csempesz Péternek*, *Kasik Lászlónak*, *Kellemen Valériának* és *Szűcs Norbertnek*, a *Motiváció Oktatási Egyesület munkatársainak*, valamint feleségemnek, *Varga Andreának*, akik számos alkalommal voltak segítségemre abban, hogy feladataim egy része alól mentesülhessek, és a kutatómunkára koncentrálhassak.

A könyv megírása alatt *Magyary Zoltán Posztdoktori Ösztöndíjban* részesültem. A kutatás a TÁMOP 4.2.4.A/2-11-1-2012-0001 azonosító számú Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése országos program című kiemelt projekt keretében zajlott. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg. A kutatáshoz előzményként kapcsolódik az OTKA K68798 és K83850 pályázat. A kiadvány a *Magyar Tudományos Akadémia* támogatásával készült.

# BEVEZETÉS

A neveléstudomány témái között találhatunk néhányat, amelyek minden pedagógust, oktatót érintenek, függetlenül attól, milyen tárgyat, kurzust oktat. Ezek közé tartozik a tanulási motiváció is, hiszen a pedagógusoknak, oktatóknak bizonyosan a céljaik közé tartozik a következők egyike: az óra, foglalkozás során a jelenlévők figyelmének irányítása, fenntartása; otthoni tanulásra, különféle feladatok elvégzésére ösztönözés; az adott tudományterület, tantárgy, témakör vagy tevékenység kapcsán pozitív viszony kialakítása. E célok mind a tanulási motiváció témakörébe tartoznak.

Annak ellenére, hogy a tanulási motiváció – még inkább annak hiánya – kitüntetett figyelmet élvez az oktatást hivatásszerűen gyakorlók mindennapi diskurzusában, amikor az oktatómunka során szeretnénk elérni, hogy tanulóink, hallgatóink motiváltabbak legyenek, úgy tűnik, mintha nem állna rendelkezésünkre hathatós segítség. A tanulási motivációval foglalkozó tanulmányokban, könyvekben alig találni valamit, ami könnyen, gyorsan és egyszerűen hasznosítható lenne. Ez a kötet sem ígéri, hogy széles körben és azonnal alkalmazható motivációs stratégiákat ad közre, ugyanakkor segíthet megérteni a tanulási motivációnak azt az összetett hatásmechanizmusát, amely alapján világossá válhat, hogy a gyakran hiányolt motivációs recepteket miért nem találjuk sehol, valamint hogy a motiválás kapcsán megfogalmazott elvárások egy része talán nem is reális.

A gyakorlatba könnyen átültethető motivációs receptek hiányának legfőbb okaként a tanulási motiváció kontextusfüggő jellege jelölhető meg, amely a tanulói jellemzők és a tanulási környezetek összetett és egyedi interakciójára, ezáltal a kutatási eredmények általánosíthatóságának korlátaira hívja fel a figyelmet. Mindemellett az is lényeges, hogy az iskolai, osztálytermi környezet motivációs sajátosságairól hazai viszonylatban rendkívül kevés ismerettel rendelkezünk, tulajdonképpen még a beavatkozási pontok feltárása sem történt meg, miközben számos területen problémát jeleznek diákjaink tanuláshoz való viszonyát illetően a nemzetközi és hazai vizsgálatok (lásd *Józsa és Fejes*, 2012). E munka legfőbb célja, hogy bővítse tudásunk arról, tanulóink miként látják motivációs szempontból pedagógusaikat, osztálytársaikat, osztályközösségüket. Értelmezési keretként a célorientációs elméletet hívjuk segítségül.

A kilencvenes évek elejétől a célorientációs elméletként vagy célelméletként (*goal theory, goal orientation theory, achievement goal construct*) említett megközelítés a tanulók motivációs jellemzői, a tanulási környezet, valamint a kognitív, az affektív és a viselkedési folyamatok között fennálló összefüggések tanulmányozásának egyik domináns elméleti keretévé vált (lásd *Kaplan és Maehr, 2007; Senko, Durik és Harackiewicz, 2008*). Ma talán a legdinamikusabban fejlődő területét jelentik a célorientációs elmélet alapján folyó vizsgálatok a tanulási motiváció kutatásának. E konstruktum alkalmas lehet a tanulási motiváció pedagógiai célú befolyásolásának a korábbiaknál szilárdabb, empirikusan alátámasztott megalapozására, többek között azért, mert a kontextus szerepe különösen hangsúlyos a célelmélet alapján folyó vizsgálatokban. Bár a tanulási motiváció kutatása egyre növekvő teret kap a hazai oktatástudományban, a célorientációs megközelítés alig jelenik meg, így a nemzetközi szakirodalomban a tanulási motiváció fejlesztésével kapcsolatban e területen felhalmozódott tudás alkalmazása aligha valósulhat meg. Jelen kötet arra is vállalkozik, hogy megteremtse a célelmélettel kapcsolatos eredmények alkalmazásának feltételeit az elméleti alapok áttekintésével, mérőeszközök közreadásával, valamint néhány fontosabb összefüggés feltárásával.

A kötet két nagyobb egységre tagolódik. Az *Elméleti alapok* című egység első fejezete a tanulási motiváció vizsgálatához kötődően meghatároz néhány alapfogalmat, bemutatja a kutatási terület fejlődésének főbb irányait, valamint kitér a tanulási motiváció jelentőségére, egyrészt egy tágabb megközelítésben, a társadalmi-gazdasági fejlődés nézőpontjából, másrészt egy szűkebb területen, az oktatástudomány fejlődését tekintve. A fejezet a tárgyalt kifejezések definiálása által nemcsak e munka megértéséhez, de a tanulási motiváció hazai fogalomhasználatának egységesítéséhez is hozzá kíván járulni.

A *második* fejezet részletesen ismerteti a kontextus, azaz a tanulási környezet megismerésének lehetőségeit és nehézségeit a tanulási motiváció vizsgálatában. Áttekintést kínál azokról az elméleti és módszertani dilemmákról, amelyek a motivációkutatást a kontextus szerepének feltérképezése kapcsán kísérik, emellett értelmezhetővé teszi az eredmények osztálytermi gyakorlatba való átültetésének akadályait is.

A *harmadik* fejezet az empirikus munkák alapjául szolgáló célorientációs elmélet fogalmi kereteinek felvázolását, kutatási irányainak, valamint fontosabb eredményeinek bemutatását célozza. E rész elhelyezi a célelméletet a célokkal foglalkozó pszichológiai teóriák között, kitér a központi fogalmakra, ismerteti az elmélet fejlődésének fontosabb mérföldköveit és pedagógiai jelentőségét, továbbá a széles körben alkalmazott tanulói kérdőíveket.

A kötet második, *Empirikus kutatások* című egysége a célelmélet alapján 2009-től folyó vizsgálat sorozat koncepcióját és elemzéseit foglalja össze. A *negyedik* fejezet az empirikus vizsgálatok céljait és a mérések lebonyolításának részleteit tartalmazza. Az *ötödik* fejezetben végigkövethető a tanulók motivációs jellemzőinek megis-

merése érdekében létrehozott Tanulói célok kérdőív fejlesztési folyamata. A *hatodik* fejezet a tanulási környezet motivációs jellemzőinek feltárására alkalmas Osztálytermi környezet kérdőív működéséről informál. A *hetedik* és *nyolcadik* fejezetben a kidolgozott mérőeszközök alapján jellemezzük felső tagozatos tanulóink és osztálytermeik motivációs sajátosságait, valamint a felmért konstruktumok összefüggését kvantitatív megközelítésben. A *kilencedik* fejezetben az osztálytermi környezet motivációs jellemzőit holisztikusan kifejező célstruktúrák skáláinak továbbfejlesztését mutatjuk be, majd az *utolsó* fejezet e skálákra építve az osztálytermi környezetre vonatkozóan egy kvalitatív vizsgálat eredményeit közli.

Szeged, 2015. május

*Fejes József Balázs*



# I. ELMÉLETI ALAPOK





# 1. TANULÁSI MOTIVÁCIÓ – ALAPFOGALMAK, KUTATÁSI IRÁNYOK, JELENTŐSÉG

A tanulási motiváció kutatása arra a kérdésre keresi a választ, hogy *miért tanulunk*. Bár első hallásra a kérdés egyszerűnek tűnhet, az okok teljes feltérképezése egyetlen személy esetében is lehetetlen vállalkozásnak tűnik. Tanulási motivációinkban szerepet játszik többek között saját képességeink megítélése, az egyes tantárgyakhoz fűződő viszonyunk, illetve a tanuláshoz kapcsolódó rövidebb és hosszabb távú céljaink. Emellett átélt sikereink, kudarcaink, és azok okainak megítélése ugyancsak motivációs jellemzőinket befolyásoló tényezőknek tekinthetők, de fontos szerepe van alakulásában mind a családi, mind az iskolai társas környezetnek, valamint annak a kulturális közegnek, amelyben felnövünk (részletesen: *Józsa és Fejes, 2010*). A felsorolást még hosszan folytathatnánk, de talán e néhány példából is kitetszik, hogy a tanulási motiváció kifejezése egy szerteágazó, nehezen megragadható jelenségkörre, illetve kutatási területre utal.

Az első fejezet célja, hogy megkönnyítse az eligazodást a tanulási motiváció témakörében, valamint ismertesse a tanulási motiváció kutatásának jelentőségét napjainkban. Ennek érdekében a munka definiál néhány alapfogalmat, röviden áttekinti a kutatási terület fejlődésének jellemző irányait, valamint rámutat azokra az előnyökre, amelyek a tanulási motivációra vonatkozó kutatási eredmények által kiaknázhatók.

## 1.1. Alapfogalmak: motívum, motiváció, motiválás, motívumfejlesztés

A következőkben kitérünk néhány kifejezés – a motívum, a motiváció, a motiválás és a motívumfejlesztés – értelmezésére, amelyekre munkánk a későbbiekben támaszkodni kíván. E fogalmak ismertetése során elsősorban a hazai szakirodalomban elterjedt értelmezésekre támaszkodunk. A motiválás és a motívumfejlesztés kifejezések esetében nem is tehetnénk másként, mivel nem találunk hasonló értelemben széles körben használt kifejezéseket a nemzetközi szakirodalomban. A motívum fogalom, bár megjelenik a nemzetközi diskurzusban, jelentése nem tekinthető letisztultnak (lásd *Józsa, 2007*).

*Motívumok* alatt a viselkedés viszonyítási pontjaiként funkcionáló azon személyiség-összetevőket értjük, amelyek alapján tudatos vagy tudattalan döntést hozunk egy viselkedés megkezdéséről, folytatásáról. Az emberi motívumok egy része már az élet legkorábbi szakaszában, az idegrendszer kevésbé fejlett állapotában is működik, ilyenek például az alapvető biológiai motívumok, mint az éhség, szomjúság, vagy az értelmi fejlődésben kulcsfontosságú elsajátítási motívumok. Az egyén élete során szerzett tapasztalatai nyomán a motívumok változnak, fejlődnek, vagyis a motívumokat is tanuljuk. Ez részben az öröklött alapú motívumok változását (fejlődést, elsorvadását), részben pedig a motívumkészlet további gyarapodását, szerveződését, hierarchizálódását jelenti (Nagy, 2000). Életünk során szerzett speciális tapasztalatok eredményeként a motívumok bizonyos köre a direkt iskolai tanuláshoz kapcsolódik, ezeket nevezzük tanulási motívumoknak. Tanulási motívumok – mint a tanulással kapcsolatos döntések alapjai – például a célok, az önhatékonyság vagy a tanulási énkép. Egyes szerzők az általánosan jellemző hazai megközelítésnél (D. Molnár, 2013; Józsa, 2007; Józsa és Fejes, 2010; Nagy, 2000; Szenczi, 2010) szűkebben értelmezik a motívum kifejezést. A teljesítménymotivációval foglalkozó klasszikus elméletek a motívumokat implicit, kevésbé tudatos, az affektív oldalhoz erősen kötődő összetevőknek tekintik. Például Elliot és Trash (2001) általános szükségleteket és vágyakat ért motívumok alatt, megkülönböztetve azokat a személyiségjellemzőket, amelyek a motívumok működését kísérő, konkrét helyzetekben megjelenő magatartáshoz köthetők. Ugyanakkor – mint említettük – a nemzetközi szakirodalom sem egységes, bizonyos szerzőknél a hazainak megfelelő tágabb értelmezés jelenik meg (pl. Zimmerman, 2000), amely a különböző motivációs paradigmák központi konstruktumaira, annak sajátosságaitól függetlenül a motívum megjelölést használja. Jelen munka is ezt a megközelítést követi.

A *motiváció* kifejezést a viselkedés háttérében álló pszichológiai folyamat jelölésére használják (pl. Atkinson, Atkinson, Smith és Bem, 1993/1994; Gage és Berliner, 1991; Nagy, 2000), ugyanakkor e folyamat részletes leírására ritkán tesznek kísérletet, amely nyilvánvalóan összefügg a motiváció jelenségkörének komplexitásával. A tanulási motiváció olyan elméleti konstruktumnak tekinthető, amelynek számos összetevője van, az egyes komponensek jellemzően különböző motivációs paradigmákhoz köthetők. A tanulási motiváció vizsgálatát tehát párhuzamosan futó elméletek, ebből következően terminológiai eklekticizmus jellemzi (Murphy és Alexander, 2000). A témakörhöz kapcsolódó fogalmak többsége tekintetében legfeljebb adott kutatási paradigmán belül találhatunk valamilyen konszenzust (Józsa, 2007). Ugyanakkor a motivációs elméletek nem függetlenek egymástól, a korábbi elméletek továbbépítése és a különböző teóriák integrációja egyértelműen nyomon követhető (pl. Boekaerts, Van Nuland és Martens, 2010; Józsa, 2007).

Az előzőek alapján talán nem meglepő, hogy nem rendelkezünk a tanulási motiváció széles körben elfogadott definíciójával. A nemzetközi szakirodalomban számos szerző a következő általános meghatározással lép át az értelmezési nehézsé-

geken: *a tanulási motiváció a tanulással összefüggő viselkedést elindító, fenntartó és irányító folyamat* (lásd Skinner, Kindermann, Connell és Wellborn, 2009, valamint Roseman, 2008 áttekintését). A tanulási motiváció fogalmát definiáló kurrens lexikonok szócikkeinek többségében egy átfogó fogalom megadása helyett az aktuálisan népszerű elméleti megközelítéseket sorolják fel, és e paradigmákon belüli értelmezéseket ismertetik (pl. Bempechat és Mirny, 2005; Eccels és Wigfield, 2001; Kaplan, 2008; Jin és Low, 2012; McInerney, 2012; Oka, 2005; Usher és Morris, 2012). E munkák alapján az attribúciós elmélet, a célorientációs elmélet, az esély-érték elmélete, az énkép, az önhatékonyság elmélete, az intrinzik motiváció, az érdeklődés, valamint az éndetermináció elmélete emelhető ki, megjegyezve, hogy e teóriák között számos esetben átfedések lehetségesek.<sup>1</sup>

A pedagógusok számára a tanulási motiváció kapcsán elsősorban olyan kérdések merülnek fel, mint hogyan lehet rávenni a tanulókat egy feladat elvégzésre, hogyan lehet adott tanórán lekötni figyelmüket, illetve érdeklődésüket felkelteni egy-egy téma iránt. A tanulási motiváció e megközelítésére Józsa (2002) a *motiválás* elnevezést javasolja. A motiválás kifejezése így főként a pedagógusok körében elterjedt gyakorlatorientált, elsősorban egy-egy óra sikerét szem előtt tartó megközelítést jelöli a tanulási motivációnak. Megjegyezzük, hogy e tekintetben kevés hazai empirikus kutatás áll rendelkezésünkre, ugyanakkor ezek (pl. Réthy, 1999, 2001b, 2003; Szenczi, 2011), illetve a különböző tantárgyak tanításának módszertanával foglalkozó munkák háttérben kirajzolódó nézetek (pl. Bekéné, 2012; Farsang, 1993; Pintér, 2009; Revákné, 2002; Veidner, 2003) indokolják e szóhasználatot. A motívum meghatározását figyelembe véve a motiválás azokat a tevékenységeket jelöli, amelyek elsősorban a tanulók meglévő tanulási motívumainak mozgósítását célozzák.

A neveléstudomány nézőpontjából a tanulási motívumok elsősorban a személyiségfejlődés céljaiként jelennek meg, így a hangsúly a motívumok működtetéséről a motívumok elsajátításának segítésére helyeződik át. Ezt a megközelítést fejezi ki a hazai szakirodalomban a Nagy József (2000) által meghonosított *motívumfejlesztés* kifejezés. Az előzőek alapján motívumfejlesztés alatt a meglévő motívumkészlet további gyarapodásának, szerveződésének, hierarchizálódásának segítését értjük.

Természetesen a motiválás és motívumfejlesztés között nem húzható éles határ, hiszen a rövidebb távra koncentrált motiválás általában hozzájárul a megfelelő tanulási motívumok elsajátításához. Például adott tantárgy esetében az élvezetes tanórák vagy a sorozatos sikerélmények minden bizonnyal a tantárgy és a tanulás iránti attitűdöt is kedvezően befolyásolják. Ugyanakkor elképzelhető, hogy a rövid távon kedvező motiválás hatása hosszú távon kedvezőtlen következményekkel jár, és megfordítva, ami a motívumfejlesztés szempontjából előnyös, rövid távon a motiváció

<sup>1</sup> A jelentősebb elméletekről magyarul Biehler és Snowman (1986/1994), D. Molnár, (2013), Good és Brophy (2008), Józsa (2007), Réthy (2003), Szabó (2004), valamint Szenczi (2010) munkája nyújt áttekintést.

gyengüléséhez vezethet. Az előbbi klasszikus példája a jó osztályzatokért járó pénzjutalom lehet (Németh, 1998), míg utóbbi egy sikertelen dolgozat utáni fejlesztő célzatú kritika (Kőrössi, 1997).

A motiválás és a motívumfejlesztés megkülönböztetésének hátterében a tanulási motiváció köznap és tudományos értelmezésének kettőssége is tetten érhető. Ez a kettősség a hazai szakirodalomban világosan kirajzolódik, jól látható, hogy a gyakorlati fókuszú, az osztálytermi motivációs lehetőségeket tárgyaló pedagógiai írások elsősorban a motiválás kapcsán kínálnak javaslatokat, ötleteket (pl. Bekéné, 2012; Farsang, 1993; Pintér, 2009; Revákné, 2002; Veidner, 2003).

## 1.2. A tanulási motiváció kutatásának fejlődési irányai

Habár a tanulási motiváció fogalma nehezen definiálható, elméleti kereteit illetően számos ponton konszenzus alakult ki, amelyeket a motivációkutatás fejlődési irányai szemléletesen kirajzolnak. A tanulási motiváció jelentésének megragadásához így további segítséget kínálhat a napjainkban látható fejlődési tendenciák felvázolása.

A tanulási motiváció kutatásában az utóbbi két évtizedben végbement változásokra több szempontból is használható az integráció kifejezés. Egyrésztől különböző tudományterületek, kutatási irányok, másrésztől korábban különálló motivációs elméletek kapcsolódnak össze egyre több ponton. A személyiség kognitív és nem kognitív tényezői minden kétséget kizáróan átszövik egymást, azonban a „húvősnék” nevezett kognitív és „forróként” is emlegetett nem kognitív kutatási irányok csak a közelmúltban találkoztak. A tanulási motívumok és a kognitív tényezők egymást befolyásoló hatásának, finomszerkezetének feltárása az oktatástudomány egyik alapvető fejlődési irányaként jelölhető meg (Pintrich, 2003). Számos kutatás támasztja alá, hogy a tanulással összefüggésben az érzelmek jelentős hatást gyakorolnak mind a kognitív, mind a motivációs folyamatokra (pl. Dai és Sternberg, 2004; Schutz és Pekrun, 2007), így az integráció e területek között is egyre szorosabb. Bár az emberi motiváció biológiai hátterének feltárása nem új keletű kutatási irány, a tanulási motívumok tekintetében eddig kevésbé vizsgált terület volt. A megerősödő neurológiai megközelítésű kutatások jelentőségét szemléletesen mutatja, hogy bizonyos szempontból már cáfolattal szolgálnak korábban széles körben elfogadott motivációs modellek létezését tekintve (lásd Fülöp, 2010b; Marr, 2005).

A tanulási motiváció vizsgálatának kezdetén a teljesítménymotivált viselkedést elsősorban a sikerorientált-kudarckerülő dichotómia mentén írták le. A tanulási motiváció több elméletében is jellemző volt az ellentétpárok felállítása. Többek között az önjutalmazó (intrinzik) motívumok szembeállítása a külső környezetből érkező (extrinzik) ösztönzőkkel, motívumokkal, majd ehhez hasonlóan az elsajátítási és a viszonyító célok megkülönböztetése és szembeállítása következett. E szembe-

állításokat sok esetben az jellemezte, hogy az egyik oldalt pozitívnak, fejlesztendőnek tekintették, míg a másik aspektust károsnak, adott esetben rombolónak. *Fülöp Márta* (2008, 2010b) találóan a „Szépség és a Szörnyeteg” analógiával illeti a jelenséget. Az utóbbi évek nemzetközi kutatásait ugyanakkor alapvetően új szemléletmód jellemzi, a korábbi dichotóm megközelítéseket kezdik felváltani a motívumok ötvöződésére, a különböző motívumok egymásra ható működésének, fejlődésének integrált vizsgálatára irányuló kutatások. Egyre nyilvánvalóbbá válik, hogy a fejlett tanulási motivációt nem egy-egy motívum domináns volta adja, hanem egy többkomponensű, optimálisan fejlett motívumrendszer, mely lehetővé teszi a környezeti feltételekhez, a tanulási környezethez való adaptív alkalmazkodást (*Józsa*, 2007).

A kognitív és affektív oldal áthidalásaként értelmezhető a „készség és akarat” fúziójaként is emlegetett (*McCombs és Marzano*, 1990; *Pintrich és DeGroot*, 1990) önszabályozó tanulás konstruktumának megjelenése is, amely a tanulási motivációt és a tanulási stratégiákat foglalja koherens keretbe. Bár az elméleti keretek tisztázása még korántsem fejeződött be, a motiváció központi jelentősége az önszabályozó tanulásban nem kérdéses, a legtöbb megközelítés alapvető szerepet tulajdonít a tanulási hajtóerőnek, többek között a célorientációknak (*D. Molnár*, 2013). Az önszabályozó tanulás további nézőponttal bővítette a tanulási motiváció értelmezését, mivel a motiváció önszabályozást befolyásoló hatásának elemzésén túl megjelent az önszabályozó motiváció fogalma, vizsgálata, amely arra hívja fel a figyelmet, hogy a motiváció dinamikus öndetermináló folyamat, nem pusztán a külső és belső tényezőkre adott válaszok együttese (*Réthyiné*, 2001a).

A kogníció és a motiváció viszonyának újrafogalmazásával a motívumok tanulásának folyamata is egyre inkább előtérbe kerül. Ebből az irányzatból kiemelkedik az elsajátítási motívumok felfedezése. Az elsajátítási motívumok veleszületett alappokkal bírnak, már csecsemőkorban is a fejlődés meghatározó elemei, feltételezik, hogy ezek differenciálódásával jön létre számos további tanulási motívum (*Morgan és Yang*, 1995). Vagyis az elsajátítási motívumok nemcsak csecsemőkorban jelentik a tanulás bázisát, hanem óvodás, iskoláskorú gyermekeknél, sőt felnőtteknél is. Példaként gondoljunk a számlálást, olvasást élvezettel elsajátító gyermekekre, vagy a szakmájukat mesterfokon művelőkre. E készségek esetében azonban a működés nem veleszületetten meghatározott, a pedagógia eszközeivel segíthető (*Józsa*, 2007).

További jellemző a társas tényezők szerepének felértékelődése. Míg a klasszikus elméletek a motívumok működését az egyén személyes jellemzőjeként kezelték, napjaink megközelítései arra mutatnak rá, hogy a motívumok működése nem ragadható ki abból a környezetből, amelyben a tanulás zajlik (*Fejes*, 2014; *Józsa*, 2007; *Réthyiné*, 2001a; *Rueda és Moll*, 1999). A motiváció szociokulturális megközelítése szerint a társas interakcióknak, illetve a kulturálisan megalapozott tudásnak kiemelkedő jelentősége van a tanulási motívumok fejlődésében. Az eltérő szociális, kulturális közeg eredményeként jellegzetes különbségek alakulhatnak ki a tanulók motívumrendszerei között (pl. *Hickey*, 2003; *Rueda és Moll*, 1999).

A kogníció és motiváció integrációjának, a kontextusfüggőség felismerésének, valamint a motivációs elméletek összekapcsolódásának egyidejű megjelenéseként értelmezhető a tanulási motiváció területspecifikus vizsgálata, amely adott tantárgy vagy képesség esetében több motivációs elméletre alapozva, egyidejűleg több konstruktum megismerésére vállalkozik. E kutatási nézőpont mögött egyrészt az a felismerés jelenik meg, hogy a tanulási motiváció folyamatát egyidejűleg számos tényező befolyásolja, így feltérképezése nem köthető egyetlen elmülethez. Másrészt a korábbi vizsgálatok alapján megfogalmazható, hogy az általános motivációs konstruktumoknál a szűkebb területekhez kapcsolt motivációs konstruktumok erősebb összefüggést mutatnak a teljesítménnyel (Szenczi, 2010). A hazai szakirodalomban e megközelítésre Szenczi (2010, 2013) munkái kínálnak példát az olvasáshoz kötődően, míg a nemzetközi szakirodalomban többek között a PISA-mérések követik ezt az irányvonalat, a matematikához, az olvasáshoz és a természettudományokhoz kötődő affektív jellemzők feltérképezésével összefüggésben (lásd Józsa és Fejes, 2012 áttekintését).

### 1.3. A tanulási motiváció kutatásának jelentősége

#### 1.3.1. A TÁRSADALMI-GAZDASÁGI FEJLŐDÉS NÉZŐPONTJÁBÓL

A tanulási motiváció jelentőségét egyértelműen hangsúlyossá teszik azok a társadalmi-gazdasági változások, amelyeket a *tudásalapú társadalom*, az *információs társadalom*, a *tudásalapú gazdaság* vagy az *élethosszig tartó tanulás* kifejezések írják le (lásd OECD, 2004a; Tamás, 2003). A közelmúlt társadalmi, gazdasági és technikai változásai következtében a tudás olyan gazdasági erőforrássá vált, amely alapvetően meghatározza mind az egyén életminőségét, mind az adott ország társadalmi-gazdasági fejlődését. Az egyén életminősége szempontjából az iskolázottság jelentőségéről az iskolai végzettség és a munkapiaci pozíció összefüggését vizsgáló hazai elemzések egyértelmű bizonyítékokat szolgáltatnak (pl. Galasi és Varga, 2005; Kertesi és Varga, 2005), míg a nemzetközi tudásmérések országonkénti eredményeinek és a gazdasági fejlettség mutatószámainak összevetésére épülő munkák az iskolázottság társadalmi-gazdasági előnyeiről tájékoztatnak (pl. Coulombe, Tremblay és Marchand, 2004; Hanushek és Kimo, 2000; OECD, 2010). Egy társadalom iskolázottsági jellemzői természetesen számos olyan területen is fontos szerepet kapnak, amelyek a gazdasági fejlettséggel nincsenek közvetlen kapcsolatban, így például a társadalmi szolidaritással vagy a környezettudatossággal összefüggésben (részletesen: Csapó, 2011).

A gyors társadalmi, gazdasági és technikai változások a releváns tudás folyamatos változásával és az élethosszig tartó tanulás általánossá válásával járnak együtt. Ezzel egy időben a tudásátadás helyszínei is megváltoznak, hiszen egyre nagyobb szerepet



kap a formális iskoláztatás után megszerezhető tudás, miközben javul azoknak az információforrásoknak a mennyisége és elérhetősége is, amelyek lehetőséget teremtenek az iskolán kívüli tudás megszerzésére. Mindezen folyamatok hatására jelentősen átalakulnak az iskola szerepére, az iskolában elsajátítandó tudásra vonatkozó nézetek is. Egyre világosabb, hogy a jövőben szükséges ismeretek és képességek jelentős részét nem lehet megtanítani, hiszen a gyors ütemű változások miatt nehezen megjósolhatók a jövőbeni szükségletek, elvárások. Így elsődleges feladattá válik a tudás megszerzéséhez kapcsolódó képességek alakítása, valamint a tanulással kapcsolatos értékek, vagyis a tanulási motiváció fejlesztése (Csapó, 2002a).

A tanulási motiváció az iskolával összefüggésben ma már nemcsak egy olyan eszközként jelenik meg, amely elősegítheti a hatékony tanulást, hanem a nevelés egyik központi céljává válik. Kétségtelen, hogy a műveltség értéként való elfogadtatása, a művelődés iránti igény befolyásolása mindig is a pedagógusok feladatai közé tartozott, azonban napjainkban már nemcsak egy kívánatos „melléktermékként” kezelendő, hanem kulcsfontosságú célként, hiszen a formális oktatást követően is jelentős hatást gyakorolhat mind az egyén életére, mind adott ország társadalmi-gazdasági fejlődésre. Ezen összefüggéseket figyelembe véve a tanulási motiváció kutatásának eredményei a tanulási motívumok fejlesztésén, az élethosszig tartó tanulásra való felkészítésen keresztül közvetve jelentős mértékben hozzájárulhatnak a társadalmi-gazdasági fejlődéshez.

### 1.3.2. AZ OKTATÁSTUDOMÁNY NÉZŐPONTJÁBÓL

#### *Egy komplexebb megközelítés felé*

Az affektív dimenzió kutatása az iskolával összefüggésben a kilencvenes évek elejétől felgyorsult, az utóbbi két évtizedben pedig egyre inkább a figyelem középpontjába került (Bickhard, 2003; Wentzel és Wigfield, 2009). Az érzelmekre utaló affektív szféra kifejezés szerteágazó kutatási területet jelöl, az érzelmi tényezők mellett magában foglalja például a tanulási motivációt, és a társas viselkedés bizonyos elemeivel is átfedést mutat. A „hűvös” és „forró” magyarázatok integrálásának igénye az oktatásban leginkább úgy merül fel, hogy a kognitív terület belső összefüggéseinek elemzése nem ad teljes körű magyarázatot a tanulói teljesítményeket illetően, valamint egyre nehezebb új kapcsolatokat feltárni a kognitív tényezők között. Emellett az is előrelépést generál, hogy a kognitív oldal kutatásában kialakult módszerek már rendelkezésre állnak (Csapó, 2000).

A kogníció és a motiváció viszonyának feltárásával, a korábbiaknál komplexebb megközelítéssel, az előzőleg különálló kutatási területek eredményeinek egyesítésével teljesebb képet kaphatunk többek között azokról a folyamatokról, amelyek a tudás elsajátítását kísérik. A kapcsolódási pontokat illetően hazai eredményekről is

beszámolhatunk. A Nagy József-i (2000) – a személyiséget motívumrendszerre és képességrendszerre osztó – modell alapján végzett kutatások egyértelműen bizonyították, hogy a motívumok és képességek kölcsönösen segítik egymás fejlődését, működését, vagyis a tanulási motívumok tudatos alakítása a hiányzó vagy fejletlen készségek, képességek elsajátításához, fejlesztéséhez is hozzájárulhat, ugyanakkor a kognitív területek megfelelő fejlesztése a tanulási motiváció kedvező irányú alakulását segíti elő (Józsa, 2007).

### *Lehetőség az oktatás hatékonyságának emelésére*

A tanulási motiváció és a tanulmányi eredmények kapcsolata széles körben ismert. Könnyen megtapasztalható, amit kedvvel tesznek a tanulók, abba általában több energiát fektetnek, ebből következően többnyire eredményesebbek is, és megfordítva, a sikerek a legtöbb esetben kedvező tanulói hozzáállást eredményeznek. A hétköznapi tapasztalatokon túl a tanulási motiváció összefüggését a tanulmányi teljesítménnyel, így az osztályzatokkal, valamint a kognitív képességek fejlődésével több hazai munka is megerősítette (lásd Józsa és Fejes, 2012 áttekintését), vagyis a tanulmányi eredményesség emelésének egyik eszköze lehet a tanulási motiváció befolyásolása.

A tanulási motiváció erősítését célzó iskolai, osztálytermi szintű intervenciók programok ma már nem ritkák, általában kognitív képességek fejlesztésével összekötve, szűk tanulói kör bevonásával szervezik ezeket, az olvasáshoz kötődően különösen gyakran (pl. Fejes, 2012b; Guthrie, Wigfield és Vonsecker, 2000; Miller és Meece, 1997). Elsősorban a tanulmányi kudarcok kockázatának leginkább kitett, legkevésbé motivált tanulókra fókuszáló beavatkozások azok, amelyek szélesebb tanulói kört céloznak, és kifejezetten gyakorlati céllal születnek (pl. OECD, 2000). Bár e munkák a motivációkutatás eddigi eredményeit felhasználják, tudományos megalapozottságuk gyakran elmarad a kognitív területen megszokott beavatkozásokétól.

Az osztálytermi beavatkozások és az extrakurrikuláris programok mellett a rendszer szintű intézkedések valószínűleg ugyancsak lehetőséget kínálnak a tanulási motiváció alakítására, például a családi háttér szerinti szelektivitás mértékének befolyásolásán keresztül. Bár nemzetközi felmérések eredményei alapján a tanulási motiváció és az iskolarendszer szelektivitása közötti kapcsolatot eddig nem vizsgálták részletesen, számos elemzés mutat rá arra, hogy a hátrányos helyzetű, tanulási problémákkal küzdő, kevésbé motivált tanulók nagy aránya egy közösségben, kedvezőtlenül érinti a tanulási motivációt (lásd Fejes, 2012c, 2013; Rausch, 2013). Minden valószínűség szerint az extrém mértékben szelektáló hazai oktatási rendszer e jellemzőjéhez köthetők azok a nemzetközi viszonylatban is szélsőségesen nagy iskolák közötti különbségek, amelyek a tanulási motivációval szoros kapcsolatban álló



változók esetében, így az odatarozás és a tanári támogatottság érzésében, valamint a fegyelmezési problémák előfordulásának gyakoriságában tapasztalhatók (OECD, 2004b).

Az oktatás hatékonyságának növelése tekintetében további lehetőségként kínálkozik az osztálytermi beavatkozások eddigieknél részletesebb motivációs szempontú vizsgálata. Az ezt elősegítő lehetőségek egyike a motiváció számítógép-alapú tesztelésének fejlődéséhez köthető (lásd Józsa, Hricsovinyi és Szenczi, 2014; Józsa, Szenczi és Hricsovinyi, 2011), amely segítséget nyújthat a beavatkozás közbeni folyamatos, a korábbiaknál részletesebb, több ponton történő információgyűjtésre.

### *Az innovatív tanulási környezetek kihívásai*

A tanulás fogalma az utóbbi évtizedekben jelentősen gazdagodott, átértelmeződött. Az új megközelítések nyomán az osztálytermeket is elérő változások talán legfontosabb jellemzője a tanulás életszerűvé tétele, a tanulói aktivitás, cselekvés növelése, a tanultak különböző körülmények közötti alkalmazására és a tanulók közötti interakciók növelésére való törekvés (pl. Kock, Sleegers és Voeten, 2004). Jól látható, hogy e célok egyedül a tanári tevékenységek átalakításán keresztül már nem érhetők el, így a hangsúly olyan tanulási környezetek kialakítására helyeződött át, amelyekben e feltételek együttesen jelen vannak. E megközelítést képviselik többek között az autentikus tanulási környezet (pl. Gulikers, Bastiaens és Martens, 2005), vagy a problémaalapú tanulási környezet (pl. Arts, Gijselaers és Segers, 2002) kifejezések köré szerveződő törekvések. A tanulás újabb értelmezését követő, összefoglalóan innovatív tanulási környezetnek (pl. Kirschner, 2005) vagy hatékony tanulási környezetnek (*powerful learning environment*, pl. De Corte, Verschaffel, Entwistle és Van Merriënboer, 2003) keresztelt kezdeményezések általában kihasználják az információs-kommunikációs technológia előnyeit is, elsősorban az életszerűség megteremtése és a társas interakciók elősegítése terén.

Az életszerűség emelése miatt evidenciának tűnhet, hogy az oktatáskutatás elvei szerint kialakított tanulási környezetekre pozitívan reagálnak a tanulók, azonban a kutatási eredmények nem ilyen egyértelműek. Számos új probléma vetődik fel, vagyis sok esetben túlértékeljük az innovatív környezetek motivációs következményeit. Az új típusú tanulási környezetek kedvezőtlen motivációs eredményeit több empirikus kutatás is alátámasztja (pl. Gulikers, Bastiaens és Martens, 2005; Hickey, Moore és Pellegrino, 2001; Lodewyk és Winne, 2005). A motivációs problémákat leginkább arra vezetik vissza, hogy az innovatív környezetek a tanulói önállóság növelésére épülnek, amely implicit módon magában foglalja azt a feltételezést, hogy a tanulók megfelelő erősségű motivációval és önszabályozó stratégiákkal rendelkeznek (Blumenfeld, Kempler és Krajcik, 2006; Boekaerts és Martens, 2006; Järvelä és Volet, 2004). A tanulás újraértelmezése és a technikai változások teremtette lehetőségek je-

lentős hatást gyakorolhatnak az oktatásra, ugyanakkor új problémákat is felvetnek. Az innovatív környezetek előnyeinek kiaknázása szempontjából a motivációs folyamatok alaposabb megismerése ugyancsak megkerülhetetlennek látszik.

#### 1.4. Összegzés

A tanulási motiváció vizsgálatát egy olyan szerteágazó kutatási területként értelmeztük, amely számos teóriát magában foglal. E teóriák magyarázatot kínálnak a tanulást kísérő pszichológiai és társas folyamatokra, azonban nem rendelkezünk egyetlen elmélettel, amely kielégítő magyarázatot kínálna a tanulással összefüggő motivációs jelenségek összességéről. Ugyanakkor a jelenségek egy-egy szeletéről információt kínáló különféle megközelítések egyre inkább összeérnek, a harmonizálódó kutatási irányok egyre komplexebb képet nyújtanak a tanulási motivációról.

Bemutattuk, hogy a tanulási motivációra a viselkedés hátterében meghúzódó olyan folyamatként tekinthetünk, amelynek lefolyását többek között az egyén motívumkészlete határozza meg. E motívumkészlet számtalan öröklött és tanult összetevőből áll, amelyek teljes körű feltérképezése minden bizonnyal lehetetlen, azonban a fontosabb összetevők azonosíthatók. Az alapfogalmak értelmezése kapcsán felhívtuk a figyelmet arra is, hogy az osztálytermi gyakorlat és az oktatástudományi kutatások gyakran eltérő nézőpontot képviselnek a tanulási motiváció értelmezésében. Ez az eltérő megközelítés talán a motiválás és motívumfejlesztés kifejezéssel ragadható meg leginkább.

Megállapítottuk, hogy a tanulási motiváció jelentősége a folyamatos tanulást kívánó modern társadalmakban felértékelődik, hiszen közvetve a társadalom egészének működésre, állapotára kihathat az adott társadalom tagjainak iskolához, tanuláshoz való viszonya. Emellett a motivációkutatás számos területen még kiaknázatlan lehetőségeket rejt az oktatástudomány fejlődése tekintetében is.

## 2. A KONTEXTUS SZEREPE A TANULÁSI MOTIVÁCIÓ KUTATÁSÁBAN

Sokat tudunk arról, hogyan jelezhető előre a tanulók motivációs jellemzőiből tanulással kapcsolatos viselkedésük és teljesítményük, ugyanakkor arról keveset, hogyan segítsük a kedvezőtlen motivációs jellemzők formálását. Bár rohamosan növekszik a tanulási motiváció kutatásának fejlődése következtében az iskolai gyakorlat szempontjából is hasznosítható eredmények köre (lásd *Józsa és Fejes*, 2010; valamint *Good és Brophy*, 2008 áttekintését), a kognitív területek fejlesztését célzó programokhoz viszonyítva e kutatási terület lényegesen kevesebb, a pedagógiai gyakorlatba könnyen átültethető eredményt kínál. Ennek egyik magyarázata, hogy az 1990-es évek elejéig a kognitív terület vizsgálata szinte egyeduralkodó volt az iskola világában, a tanulás kapcsán az affektív dimenzió csak az utóbbi két évtizedben került az érdeklődés középpontjába (*Bickhard*, 2003; *Wentzel és Wigfield*, 2009). Ugyanakkor a kutatási terület közelmúltban indult fejlődésének figyelembevétele mellett is jól látható, hogy nehézségekbe ütközik a tanulási motiváció témakörével foglalkozó kutatások következtetéseinek átültetése az osztálytermi gyakorlatba (lásd *Kaplan, Katz és Flum*, 2012; *Turner*, 2010; *Turner és Patrick*, 2008). Az eredmények alkalmazásának akadályai közül az egyik központi jelentőségű a tanulási motiváció kontextusfüggő jellegében ragadható meg.

E fejezet felvázolja a kontextuális nézőpont megjelenését az oktatástudományban, majd részletesen ismerteti a kontextus szerepét a tanulási motiváció kutatásával összefüggésben. Amellett, hogy értelmezhetővé teszi a tanulási motiváció kutatásában az elmélet és a gyakorlat távolságának problematikáját, azokat az elméleti kérdéseket, módszertani dilemmákat és osztálytermi jelenségeket tekinti át, amelyek támpontokat kínálhatnak a tanuló és környezete között zajló interakciók motivációs szempontú elemzéséhez. Végül számba veszi a kontextus hatásának teljesebb megértését szolgáló kutatási lehetőségeket.

## 2.1. A kontextus megjelenése az oktatástudományban

A kontextus ma már a társadalomtudományok számos területének gyakran használt kifejezései közé tartozik, de beágyazottsága talán a nyelvészeti kutatásokban a legmélyebb. A kontextus a kommunikációval összefüggésben azt fejezi ki, hogy a megnyilatkozások körülményei alapvetően meghatározhatják annak értelmezési lehetőségeit (Tátrai, 2004). A tanulás fogalmának újraértelmezésében ugyancsak központi szerepet kaptak a tanulás körülményei, a nyelvészetben használatos kontextus jelentésének analógiájára a tanulás folyamatának – elsősorban társas – körülményei alapvetően meghatározzák annak eredményét (lásd D. Molnár, 2013; De Corte, 2001; Nahalka, 2002).

A tanulással kapcsolatban a társas környezet szerepére már a múlt század első felében felhívták Vigotszkij (magyarul 1967, 1971) munkái a figyelmet, ennek ellenére az oktatáskutatásban e terület felé nem irányult különösebb érdeklődés az 1990-es évek második feléig. Körülbelül ekkortól látható, hogy a környezeti tényezőknek a korábbiaknál lényegesen nagyobb szerepet tulajdonítanak az oktatástudományban, számos kutatás központi elemévé vált annak vizsgálata, hogy milyen szerepe lehet a tanulásban a kontextusnak, különösen a társas környezetnek. A kontextus iránti érdeklődés a kognitív fejlődés tanulmányozásának változó érdeklődési irányával is összecseng, hiszen a kognitív kutatásoknak azt a trendjét tükrözi, amely a tanulás társas jellegét hangsúlyozza. Emellett vélhetően az interdiszciplináris megközelítési módok erősödése is hozzájárult a szemléletváltáshoz (Anderman és Anderman, 2000).

A kontextus mellett a hasonló értelemben használt tanulási környezet kifejezése kapott egyre nagyobb teret az oktatáskutatásban, ezt jelzi például a *Learning Environments Research* folyóirat 1998-as indulása. Emellett a hasonló értelemben használt iskolaethosz, iskolai klíma, osztálytermi klíma és osztálytermi kultúra kifejezések említhetők meg. Ezek olyan gyűjtőfogalmak, melyek holisztikusan, a tanuló környezetének pszichológiai, társas, érzelmi, szervezési, vezetési és tárgyi jellemzőit egyaránt meg kívánják jeleníteni, hangsúlyozva, hogy ezek dinamikus kapcsolatban állnak (pl. Adelman és Taylor, 2005; Babad, 2009; Kozéki, 1991; Tímár, 1994). A pszichológiában használatos ökológiai megközelítés ugyancsak hasonló nézőpontot fejez ki (pl. Szokolszky és Dúll, 2006; Szító, 1991). E perspektívák nem új keletűek az oktatással kapcsolatban, elég csak Lewin, Lippitt és White (1939) sokat idézett – az autokratikus, a demokratikus és a laissez-faire vezetési stílus tanulókra gyakorolt hatását vizsgáló – kísérletét említenünk, amit egyértelműen e kutatási paradigmába illesztenek (pl. Babad, 2009).

A tanulás újraértelmezését érintő változások hatására a kontextus és a tanulási környezet kifejezések az oktatáskutatás központi fogalmaivá váltak. Bár egyre gyakrabban használják ezeket, általában szinonimaként, széles körben elfogadott definí-

ciót nem találunk egyik esetében sem, jelentésük mindössze implicit módon jelenik meg. A továbbiakban jelen munka is szinonimaként használja a *kontextus* és a *tanulási környezet* kifejezéseket.

## 2.2. Kontextuális nézőpont a tanulási motiváció kutatásában

### 2.2.1. ELMÉLETI KÉRDÉSEK

A környezeti faktorok szerepének felértékelődése a motiváció kutatásában is megindult az ezredforduló környékén (lásd *Urdan*, 1999; *Volet és Järvelä*, 2001), és több lényeges változást is útjára indított. Ezek közül az egyik legfontosabb, hogy a tanulási motiváció vizsgálatának elméleti iránya egyre inkább az osztálytermi folyamatok tanulmányozása felé mozdul el. *Pintrich* (2003) *Stokes* (1997) tipológiáját használta, hogy az alapkutatást és az alkalmazott kutatást szembeállító paradigmát meghaladva, differenciáltabb képet nyújtson a motivációkutatás fejlődéséről. A tipológia két szempont, az elméleti és a gyakorlati célok egyidejű figyelembevétele alapján négy kategóriába sorolja a kutatásokat. *Stokes* a kategóriák közül háromhoz egy-egy híres, munkásságával az adott kategóriát példázó tudóst is hozzárendelt (1. táblázat).

1. táblázat. A motivációtudomány különböző típusú kutatásai (Pintrich, 2003. 669. o.)

	<i>Alapkutatás (Bohr-negyed)</i>	<i>Használatorientált alapkutatás (Pasteur-negyed)</i>	<i>Címke nélküli</i>	<i>Alkalmazott kutatás (Edison-negyed)</i>
Kutatási cél: tudományos megértés	Magas	Magas	Alacsony	Alacsony
Kutatási cél: gyakorlati hasznosítás	Alacsony	Magas	Alacsony	Magas
Kutatási példák	A motiváció pszichológiai mechanizmu- sai; biológiai motívumok és tudattalan folya- matok szerepé- nek feltárása	Elméleti meg- alapozottságú dizájn kísérletek és beavatkozá- sok; longitudiná- lis vizsgálatok a kontextus moti- vációs konstruk- tumok fejlődé- sében betöltött szerepének fel- tárására	A módszertan fejlesztése céljá- ból végrehajtott kutatások	Motivációt erő- sítő beavatkozá- sok, technikák és tantervek teszte- lése és fejlesztése

E megközelítést és fogalomhasználatot alkalmazva az állapítható meg, hogy a motiváció tanulmányozását hagyományosan az alapkutatás uralta, miközben az oktatás gyakorlati világában az alapkutatásokhoz alig kapcsolódó alkalmazott kutatások jelentek meg.<sup>2</sup> A kontextuális nézőpont megjelenése a két irány, az alapkutatás és az alkalmazott kutatás kapcsolatának erősödését eredményezi, hiszen rámutat az általánosíthatóság korlátozottságára, az elméletek empirikus alátámasztásának szükségességére eltérő tanulási környezetekben, ezzel a használatorientált alapkutatást ösztönzi. Ennek eredményeképpen az empirikus forrásokból származó ismereteink rendkívüli sebességgel bővülnek a motivációkutatás területén, megalapozva ezzel a tanulási motiváció fejlesztésére irányuló beavatkozások lehetőségét is.

Annak ellenére, hogy a kontextus jelentősége kapcsán a motivációkutatás területén egyetértés mutatkozik, a tanulási környezetek hatásának motivációs szempontú megismerése számos kihívással küzd. *Anderman* és *Anderman* (2000) ezek közül két problémakört tekint alapvető jelentőségűnek: (1) a környezet komplexitásának megragadását, vagyis azon komponensek azonosítását, amelyek lényeges szerepet játszanak a tanulási motivációban; valamint (2) a kontextus különböző interpretációinak összeillesztését. A következőkben e témakörökhöz köthető fontosabb elméleti kérdéseket tekintjük át.

A kontextus motivációs hatásának elemzésekor az egyes szerzők eltérő összetevőkre fókuszálnak. Például *Ryan* (2000) kutatásának alapja a kortárscsoport, míg *Turner* és *Meyer* (2000) az osztályteremre koncentrálnak, bár mindkét tanulmány a kortársak szerepét hangsúlyozza. A tanár általában a szociális környezet kiemelt aktoraként jelenik meg, aki a tanulási környezet egészét jelentősen befolyásolhatja, így számos kutatás középpontjában a pedagógus áll (pl. *Jussim*, *Robustelli* és *Cain*, 2009; *Wentzel*, 2009). Egyes kutatók az iskola egészének motivációs hatására helyezik a hangsúlyt (*Maehr* és *Midgley*, 1991), illetve megjelenik kontextusként a szocioökonómiai státusz (*Murdock*, 2000) és a kultúra is (*Rueda* és *Moll*, 1999). A felsorolt megközelítések ötvöződnek is, például *Strigler*, *Gallimore* és *Hiebert* (2000) az osztálytermi környezetet kultúrközi nézőpontból vizsgálja. E néhány példából is kitűnik, hogy a tanulási környezet különböző szeleteit vizsgáló kutatási irányok összehangolása elengedhetetlen. A megoldást a kontextus összetevőinek rendszerezésére irányuló modellek jelenthetik (lásd *Gurtner*, *Monnard* és *Genoud*, 2001; *Jacobs* és *Osgood*, 2002; *Turner* és *Patrick*, 2008; *Volet*, 2001), ugyanakkor a tanulási motiváció kutatási területét jellemző fragmentáltság miatt az egyes elméleti irányokhoz várhatóan eltérő modellek illeszthetők, amelyek elemei, hangsúlyai a központi konstruktumoktól függően jelentősen különbözhetnek egymástól.

<sup>2</sup> Kiváló példa erre *Keller* (1987) – számítógéppel támogatott tanulási környezetek hatásvizsgálata céljából kifejlesztett – modelljének széles körű alkalmazása és számos továbbfejlesztése.

Mivel ugyanazon tanulási környezet egyéni interpretációi eltérhetnek, további kérdésként felmerül, kinek a szemszögéből, a tanuló, a pedagógus vagy az „objektív” kutató nézőpontját felvéve gyűjtsünk információkat. Az eddigi kutatások elsősorban a tanulói véleményekre építettek, a motiváció kutatásában leginkább elterjedt kérdőíves módszerrel gyűjtött adatok szerint a tanulók motivációs jellemzői a kontextusra vonatkozó saját szubjektív interpretációjukkal állnak a legszorosabb kapcsolatban. Ugyanakkor a pedagógusokéval és a megfigyelésekre épülő adatgyűjtések eredményeivel is kimutatható összefüggés (Anderman és Anderman, 2000; Järvelä és Volet, 2004). E tekintetben a különböző forrásokból származó információk összeillesztése, esetleges ellentmondásaik feloldása, valamint a kutatási céloknak megfelelő források kiválasztásának módja lehet továbbgondolásra érdemes.

A kontextus egyéni értelmezésének egyenes következménye, hogy a környezeti feltételek és a tanulás eredményessége között csak közvetett kapcsolat létezhet, azaz a tanulási környezet motivációs üzenetei a tanulók észlelése, egyéni interpretációi által közvetítettek. Vagyis a tanulói különbségek miatt az azonos környezet is eltérő hatásokat válthat ki. Ez további kérdéseket vet fel az egyéni észlelést, interpretációt befolyásoló tényezőkkel kapcsolatban. Például *Dermitzaki és Efklides* (2001) az életkor és a nem szerepét vizsgálta, *Turner* (2001) pedig a korábbi tapasztalatok hatását elemezte.

Ugyanakkor az osztálytermi környezet észlelésének osztályok közötti és osztályokon belüli összevetésének vizsgálataiból egyértelműen kiderül, hogy a tanulási környezet észlelésében az azonos osztályban tanulók között felfedezhetők hasonlóságok (pl. *Miller és Murdock*, 2007; *Urdan*, 2004c; *Wolters*, 2004). Vagyis, bár léteznek egyéni különbségek a tanulási környezet észlelésében, megragadhatók olyan elemek is, amelyek megítélésében bizonyos fokú egyetértés mutatkozik adott osztály tanulói között. A tanulási motiváció befolyásolása tekintetében a legfontosabb kérdések közé tartozik, hogy a tanulási környezet mely összetevőit látják hasonlóan és melyeket eltérően a tanulók, illetve milyen szerepe van a pedagógusnak e különbségek kialakulásában.

Az egyéni interpretációk eltérései mellett a *Vigotszkij*-féle megközelítésre közvetlenül támaszkodó kutatók (pl. *Hickey*, 2003; *Walker, Pressick-Kilborn, Sainsbury és MacCallum*, 2010) azt hangsúlyozzák, hogy a tanuláshoz hasonlóan a motiváció is elsődlegesen társas folyamat eredménye. Ebből következően a tanulási helyzetek egyéni értelmezéseit nemcsak az adott tanuló jellemzői, hanem a közösségenként eltérően alakuló célok, értékek, normák és érdeklődés határozza meg, és csak másodlagos az egyéni különbségek szerepe.



## 2.2.2. MÓDSZERTANI DILEMMÁK

A kontextus nézőpontja egy módszertani megújulást is elindított a motivációkutatás területén, ami a kérdőíves adatgyűjtés dominanciáját egyértelműen megtörte. Ennek egyik oka, hogy amennyiben a tanulók egyéni interpretációi lényegesen különbözhetnek a tanulási környezet kapcsán, akkor a kérdőívekre támaszkodva tulajdonképpen nem is deríthető fel, valójában mi történik a tanteremben. A tanulási szituációk lényegesen eltérő értelmezéseinek sokféleségét kérdőívek segítségével csak korlátozottan lehetséges megragadni (Dowson és McNerney, 2003; Patrick és Ryan, 2008). A probléma egyik megoldása a több forrásból származó adatgyűjtés, aminek esetében a különböző módon gyűjtött információk összeillesztése újabb módszertani kihívásként jelentkezik (Anderman és Anderman, 2000). A változások a tanulási motiváció kvantitatív és kvalitatív tanulmányozásának összefűzése irányába mutatnak, így a kérdőívek mellett, általában azokkal kombinálva, egyre gyakrabban alkalmazzák az osztálytermi megfigyeléseket és az interjút.

A tanulók szubjektív észlelésének figyelembevétele annak kérdését is felveti, hogy az egyéni interpretációkat befolyásoló tényezők közül melyek köthetők az adott szituációhoz, illetve melyek azok, amelyeket a személyiség stabilabb összetevőjeként értelmezhetünk, azaz különböző szituációkban bizonyos mértékű konzisztenciát mutatnak. E témakör átvezet a tanulási motiváció vonás és állapot jellegével kapcsolatos problematikához. Nyilvánvaló, hogy a környezet és a motiváció között a tanulási folyamat során dinamikus interakció zajlik, azonban a hagyományos megközelítés a motiváció vonás jellegét hangsúlyozza, vagyis a körülményektől (például tantárgy, osztályközösség) viszonylag független konstruktumnak tekintette azt. Azonban e megközelítés, illetve az ehhez kapcsolható mérőeszközök kevésbé alkalmasak a tanulási folyamat során lejátszódó kölcsönhatások vizsgálatára. Például, ha a tanulási környezetre vonatkozóan információkat kérnek a tanulóktól kérdőívek segítségével, akkor nem világos, hogy a válaszadáskor az osztálytermi történések, tevékenységek mely elemére, epizódjára gondolnak a válaszadók (Maehr és Meyer, 1997). A környezet és a motiváció közötti folyamatos interakció feltárásához elengedhetetlen továbbá, hogy a motiváció az eddigieknél jóval több ponton nyomon követhető legyen (Turner és Patrick, 2008). A tanulási motiváció számítógép alapú mérésének fejlődése e tekintetben számos új lehetőséget kínál (lásd Józsa, Szenczi és Hricsovinyi, 2011 áttekintését).

A kvalitatív metodológia erősödése mellett új statisztikai eljárások is megjelentek a kontextus motivációs szempontú hatásának megismerését vizsgáló munkákban. Ezek közül a hierarchikus lineáris modellek (lásd Tóth és Székely, 2010 áttekintését) alkalmazása érdemel külön említést, amelyek lehetővé teszik, hogy a tanulási környezet egyéni interpretációit több szinten elemezzék, vagyis külön kezeljék például a tanulók, az osztályok és az iskolák szintjére vonatkozó információkat. Így e módszernek – többek között – annak a kérdésnek a megválaszolásában lehet kulcs-

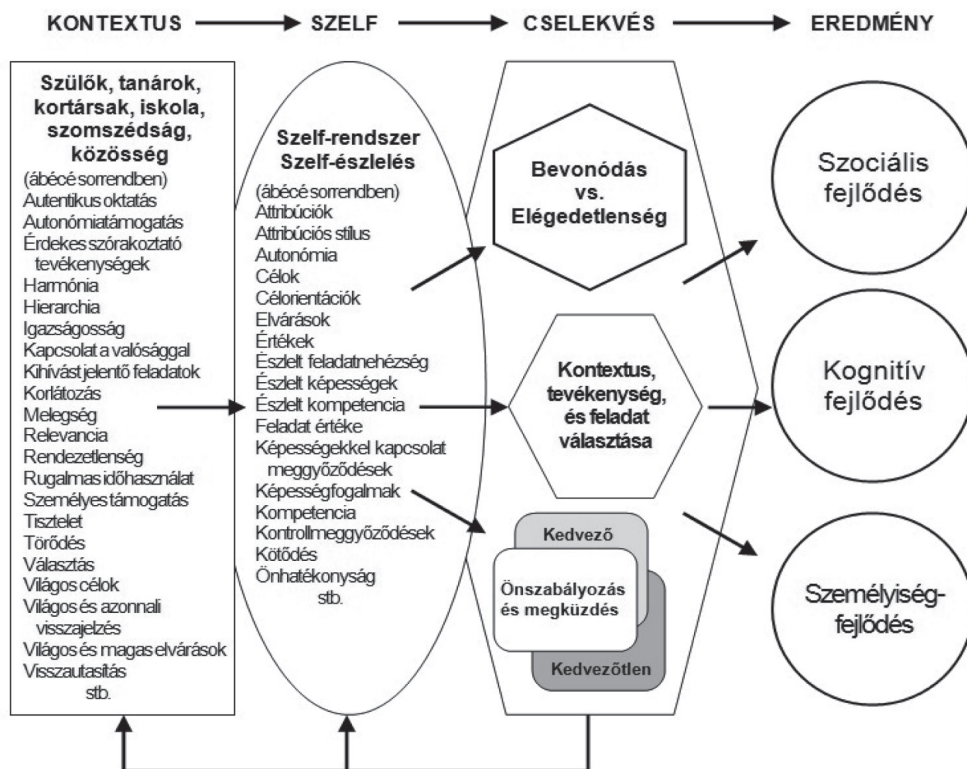


fontosságú szerepe, hogy a tanulási környezet észlelésének mely elemeit illetően léteznek hasonlóságok a tanulói közösségek különböző egységein belül. A hagyományosan alkalmazott statisztikai megoldások egyszerűen az adott osztályba járó tanulók véleményét átlagolták, azonban ezek a tanulói interpretációk nem függetlenek az adott osztályon belül, így nehezen fogalmazhatók meg általánosítható következtetések. Ugyanakkor kellően nagy minta esetén a tanulóközösségek jellemzői kontrollálhatók, így világossá válhatnak például az azonos osztályban, az azonos iskolában vagy az azonos pedagógusnál tanulók véleményei közötti hasonlóságok és különbségek, így a tanulási környezet egyéni értelmezései kezelhetőbbé válnak (Miller és Murdock, 2007).

### 2.2.3. OSZTÁLYTERMI GYAKORLAT

Az oktatástudomány kutatási eredményeinek osztálytermi gyakorlatba való átültetésével jellemzően elégedetlenek a pedagógusok, ennek legszembetűnőbb jelét talán a pedagógusképzés gyakorlati hasznosságára vonatkozó folyamatos kritikák jelentik. A tanárok véleményét feltáró hazai kutatások szerint a tanulók iskolai siker telenségében a motivátlanság központi helyet foglal el (pl. Nagy, 2002; Réthy, 2001b), így a pedagógiai munka támogatása a tanulási motivációval összefüggésben minden bizonnyal azon területek egyike, amely messze elmarad az elvárásaiktól. Az elmélet és a gyakorlat illeszkedési problémáját, valamint a pedagógusok elégedetlenségét kiválóan példázzák a motiválás lehetőségeit taglaló hazai gyakorlati fókuszú pedagógiai írások, hiszen e munkák az osztályteremben hasznosítható motivációs stratégiák tárgyalása során alig támaszkodnak a tanulási motivációval kapcsolatos kutatások megállapításaira (pl. Bekéné, 2012; Farsang, 1993; Pintér, 2009; Revák, 2002; Veidner, 2003).

A tanulási motiváció jelenségkörének összetettségét, a motiválás érdekében hasznosítható osztálytermi stratégiák leírásának akadályait Järvelä és Niemivirta (1999) kifejezően foglalja össze, érzékeltetve annak a folyamatnak a komplexitását, amely során adott szituációban a tanuló a pedagógus elvárásainak megfelelő vagy egyéb tevékenységeket választ. Minden egyes tanulást és teljesítményt igénylő iskolai helyzet a tanulók számára egy megküzdési helyzet is egyben, a tanulók tevékenységét a kognitív követelmények és az érzelmi terhelés együttesen határozza meg. A tanulói tevékenységet az adott helyzet tanuló általi értelmezése és a környezeti faktorok (pl. a tanári tevékenységek) kölcsönhatása hívja életre, határozza meg. Az egyes helyzetek jelentése a tanulók korábbi tanulási tapasztalataira épül. Az adott helyzet értelmezésének megfelelően a tanulók különböző stratégiákat alkalmaznak, amelyek segítenek számukra, hogy megfeleljenek a helyzet támasztotta követelményeknek. Ha a tanuló azt tapasztalja, hogy az adott tanulási helyzet a tanulási szándékot erősítő értelmes kihívást képvisel számára, akkor a feladatra koncentrálni, illetve arra,



1. ábra. A motiváció általános folyamatmodellje (Skinner és munkatársai, 2009. 232. o.)

hogyan kell azt megoldania. Ezzel szemben, ha a tanuló úgy érzi, hogy forrásai nem megfelelőek a feladat elvégzéséhez, tevékenysége a tanulás helyett inkább az érzelmi terhelés csillapítására irányul. Tehát a szabályozási stratégiák irányulhatnak a feladat elvégzésére (pl. koncentráció, figyelem irányítása, önértékelés) vagy a feladat szempontjából irreleváns tényezőkre (például a teljesítmény becsmérése, osztálytársakkal való játékokra és egyéb pótcselekvésekre). A tanulási tapasztalatok kumulálódása érzékennyé teszi a tanulókat bizonyos helyzetek értelmezésére, és azokhoz kapcsolódóan különböző stratégiákat alakítanak ki. E folyamatot, valamint a kontextus és a tanulói jellemzők bonyolult összefüggését szemlélteti a Skinner és munkatársai (2009) által készített összefoglaló ábra, ami nyilvánvalóan nem lehet teljes sem a kontextus elemeit, sem a tanulók jellegzetes különbségeit tekintve (1. ábra).

Anélkül, hogy állást foglalnánk a tanulók interpretációival összefüggésben az egyéni jellemzők és a közösség szerepének elsődlegességében, megjegyezzük, hogy a motiváció befolyásolását célzó stratégiák alkalmazása során az egyes közösségek közötti eltérésekkel is számolni kell. Ha elméletileg létezne két olyan osztályközösség, amelyek a motiváció szempontjából azonos jellemzőkkel bíró tanulókból áll-

nának, és lehetőség lenne hosszú távon azonos tanulási környezetet teremtenünk a két osztály számára, akkor sem várhatnánk, hogy az azonos környezet azonos motivációs folyamatokhoz vezessen. Egy adott osztályközösség olyan komplex rendszernek tekinthető, amely nem egyenlő az egyes tagok aggregátumával, például a közösség tagjai között kialakuló kapcsolatok miatt. Vagyis az osztályközösség egyes tanulóinak jellemzőiből nem következtethetünk az osztályközösség egészének sajátosságaira.

Az általánosíthatóság korlátainak elismerése mellett a tanulási motiváció kutatásának az egyik alapvetése, hogy a tanulási környezeteknek léteznek olyan jellemzői, amelyek a tanulási motiváció szempontjából általában kedvezőek, azaz bizonyos mértékű konszenzus érhető tetten ezek kapcsán a tanulók egyéni interpretációi között. E feltevés egyes konstruktumok esetében empirikusan is igazolt (pl. *Miller és Murdock*, 2007; *Urdan*, 2004c; *Wolters*, 2004), így az eredmények korlátozott érvényességi köre ellenére valószínűsíthető, hogy bizonyos stratégiák a tanulók többségénél kedvező motivációs folyamatokhoz vezetnek.

### 2.3. A továbblépés lehetséges irányai

Számos kutató véli úgy, hogy a felsorolt kihívások leküzdését, azaz a tanulási motiváció kontextuális jellemzőinek tanulmányozását leginkább a dizájn kísérletek segíthetik elő (pl. *Järvelä és Volet*, 2004; *Kaplan, Katz és Flum*, 2012; *Pintrich*, 2003; *Turner*, 2010). E kutatási megközelítés az 1990-es évek elején, a kontextuális nézőpont megerősödésének kezdetén jelent meg, felismerve a laboratóriumi körülmények között végzett oktatási kísérletek korlátait. A dizájn kísérleteket általában a pedagógusok és a kutatók közötti szoros együttműködés, valamint a tanulási környezet holisztikus megközelítése jellemzi. A valós oktatási szituációkban, számos függő változó mellett, egy rugalmas, az eredményekre ciklikusan reflektáló folyamat keretében végzett kísérletek egyszerre kívánnak előrelépést elérni az alapkutatás és az oktatás hatékonyságának növelése terén (lásd *Collins, Joseph és Bielaczyc*, 2004; *Schoenfeld*, 2006).

*Kaplan, Katz és Flum* (2012) további lehetőségként a részvételi akciókutatás alkalmazását veti fel, ami szintén egy természetes környezetben végrehajtott, a kutatási folyamat során keletkezett részeredményeket felhasználó megoldást jelöl, ahol a kutatók és a pedagógusok kooperációja következtében a szakértelmek összeadódhatnak. E kutatási megközelítés akár a tágran értelmezett dizájn kísérletek egyik típusának is tekinthető. A leglényegesebb különbségek abban ragadhatók meg, hogy (1) a részvételi akciókutatás során a legfőbb cél valamilyen társadalmi változás elindítása, emellett (2) nyílt végű, csak nagyvonalakban kijelölt kutatási kérdéssel indul, továbbá (3) a kutatók és a felhasználók a kutatási folyamat minden fázisában részt vesznek, de a felhasználók nézőpontja dominál. A szerzők azt is hangsúlyozzák, hogy a

metodika tudományos normáknak is megfelelő kritériumait még ki kell dolgozni, így a kutatóközösség szemléletváltására is szükség lesz, hiszen e megközelítés és a jelenlegi publikációs kritériumok nehezen összeilleszthetők. Továbbá a siker érdekében le kell számolni a tanulási motiváció kapcsán a determinisztikus ok-okozati látásmóddal, valamint azzal a széles körben elfogadott nézettel, hogy a motivációs elméletek rövid távon jelentősen befolyásolhatják a gyakorlatot.

Turner (2010) ugyancsak a kutatók és a pedagógusok szorosabb együttműködését javasolja az osztálytermekben is változásokat hozó tudás előállításához. Azonban további akadályként azt is felveti, hogy a pedagógusok és a kutatók nézetei jelentősen eltérhetnek, amelyek nemcsak a kommunikációt, de az eddigi eredmények gyakorlati alkalmazását is jelentősen befolyásolhatják. A nézetek nemcsak a motivációval, hanem a tanulással, valamint az adott tantárggyal összefüggésben is jelentősen különbözhetnek. Ebből következően az implicit pedagógiai nézetek feltárására nagyobb hangsúlyt kellene fektetni, valamint a pedagógusokkal együttműködve ki kellene alakítani a reflexió és a diszkusszió azon módjait, amelyek e nézeteket a motivációs elméletek és a tanulói teljesítmények tükrében vizsgálják.

Az egyre erősödő szociokulturális megközelítés szerint a tanulási motiváció vizsgálatának alapegységeit nem az egyének, hanem a közösségek jelentik, így Turner (2010) olyan, az antropológiai vizsgálatokban használatos módszerekhez hasonló megoldásokat javasol a gyakorlat számára is releváns tudás megszületéséhez, ahol az adott szituációban figyelhető meg a jelentéskonstruálás folyamata. Emellett azt hangsúlyozza, hogy a változáshoz nemcsak hatékony stratégiákat kell találnunk, de a pedagógusokat is nagyobb mértékben kell támogatni a módszertani váltás során. A sikeres együttműködés és a gyakorlati megújulás érdekében érdemes figyelembe venni mindazokat a tényezőket, amelyek a pedagógusok motivációs stratégiáit befolyásolhatják. A korábbi kutatások alapján az adott intézmény jellemzői (például az iskola normái), a szélesebb értelemben vett oktatási környezet (például tankönyvek, vizsgakövetelmények), a diszciplináris tanári nézetek, valamint az adott tantárgyhoz kapcsolódó tartalmi tudás emelhető ki.

Turner és Patrick (2008) a kontextus megragadását más irányból közelíti meg: az egyén és környezete közötti kapcsolat megismerése annak dinamikus és szituációtól függő interakciója miatt a történeti jellemző nélkül nem lehet teljes, hiszen a kontextus nem tekinthető stabilnak. Vagyis a központi kérdés szerintük az, hogy miért és hogyan változik időben a tanulási motiváció. Ennek megragadása érdekében egy lehetséges kutatási keretet is felvázolnak, ami Rogoff (1990, 1995) elméletére épül, és a kontextus három összefüggő szintjének megkülönböztetését javasolja. A *perszonális* szint arra fókuszál, hogy az egyén miként változik egy tevékenységben való részvétel során (például egy személy részvételének változása egy szemeszter alatt egy csoportban); az *interperszonális* szint fókusz a személyek közötti kommunikációra és koordinációra irányul, amelyek befolyásolhatják a részvételt az egyes tevékeny-

ségekben (például milyen normákat közvetít a tanár, és hogyan működnek együtt egy közösség tagjai); végül a *közösségi* szint az intézményi gyakorlatra és a kulturális értékekre koncentrál (például mi áll az oktatómunka fókuszában, ez hogyan kapcsolódik társadalmi vagy szervezeti folyamatokhoz, például a bevándorláshoz, a magas tétellel rendelkező teszteléshez vagy az oktatási reformokhoz). Habár a három szint összefügg, az elemzés során nyilvánvalóan csak egyetlen állhat az előtérben, ugyanakkor a másik két szint figyelembevétele nélkül nem lehet teljes a kép. E kutatási keretet egy példa segítségével illusztrálja a szerzőpáros. A felvázolt módszertani változásokkal és említett javaslatokkal szinkronban e példából kiemelhető a változások folyamatos nyomon követése és a kvalitatív módszerek túlsúlya, melyben a megfigyelések és interjúk mellett a kutatói feljegyzések és a tanulók munkái is helyet kapnak.

## 2.4. Összegzés

A klasszikus motivációelméletek a tanulási motivációt az egyén személyes jellemzőjeként kezelték, kevés figyelmet fordítottak azokra a társas folyamatokra, amelyekben a motivációs jelenségek zajlanak. Ugyanakkor a motiváció nem tekinthető csupán az egyén jellemzőjének, az adott társas környezetben, szociális kontextusban cselekvő egyént jellemzi. E felismerés az oktatástudomány fejlődéséhez igazodva a tanulási környezet felértékelődését, a kontextuális nézőpont erősödését eredményezte. A kontextuális megközelítés a motivációt kísérő társas és pszichológiai folyamatok egyidejű figyelembevételére hívja fel a figyelmet, és a tanulási motiváció iskolai fejlesztéséhez szükséges tudás megszerzésében, valamint alkalmazásában központi jelentőségű kérdéskörként jelenik meg.

A motiváció és a kontextus összefüggéseire vonatkozó tudás az osztálytermi gyakorlat szempontjából jó és rossz hírrrel egyaránt szolgál. Egyrésztől rámutat arra, hogy a tanulási motiváció a társas környezet által befolyásolható, másrésztől arra is felhívja a figyelmet, hogy a tanulók motiválására nem dolgozhatók ki kontextusfüggetlen stratégiák, a tanulók és a közösségek interpretációinak különbségei miatt mindenki számára egyszerre hatékony megoldások.

A tanulási motiváció kutatásában eddig általánosan alkalmazott megközelítések, módszerek láthatóan csak rendkívül szűk korlátok között voltak képesek az osztálytermi gyakorlat számára hasznosítható tudás előállítására. A továbblépés egyik iránya olyan kutatási megoldások alkalmazása lehet, amelyek a tanulási motivációra komplex, kontextusfüggő jelenséggént tekintenek, és a pedagógiai gyakorlat által irányított kérdésfeltevésnek nagyobb teret engednek. Erre a célra a dizájn kísérletet (pl. *Järvelä és Volet*, 2004; *Kaplan, Katz és Flum*, 2012; *Pintrich*, 2003; *Turner*, 2010) és a részvételi akciókutatást ajánlják megoldásként, hangsúlyozva, hogy ezek

nehezen hozhatók szinkronba a jelenleg elfogadott, többek között a megismételhetőségnek központi szerepet tulajdonító publikációs követelményekkel (*Kaplan, Katz és Flum, 2012*). Emellett a tanulási motiváció változásának és a jelentéskonstruálás folyamatának feltárására a korábbiaknál jobban illeszkedő vizsgálati módszereket javasol a szakirodalom (*Turner és Patrick, 2008; Turner, 2010*). *Turner (2010)* továbbá a pedagógiai nézetek részletesebb megismerését, valamint a módszertani váltást befolyásoló körülmények figyelembevételét említi, amelyek jelentősen hozzájárulhatnak az osztálytermi munkát befolyásoló motivációs stratégiák kidolgozásához.

### 3. A CÉLORIENTÁCIÓS ELMÉLET

Jelen fejezet célja a célorientációs elmélet fogalmi kereteinek felvázolása, kutatási irányainak, valamint fontosabb eredményeinek bemutatása. A szakirodalmi áttekintés elhelyezi a célorientációs elméletet a célokkal foglalkozó egyéb pszichológiai teóriák sorában, majd kitér az elmélettel kapcsolatos fontosabb fogalmakra, így a tanulók motivációs jellemzőire utaló *célorientációkra*, illetve a tanulási környezet motivációs hatását leíró *célstruktúrákra*. Ezt követően röviden ismerteti az elmélet fejlődésének fontosabb mérföldköveit, valamint pedagógiai jelentőségét. A továbbiakban a fejezet a célorientációs megközelítésen alapuló kutatások közül elsősorban azokat tekinti át, amelyek a tanulási környezet és a tanulók teljesítményét befolyásoló változók kapcsolatáról közölnek eredményeket. Mivel a kötet második részében ismertetett empirikus vizsgálatok tanulói kérdőívek kidolgozásáról, valamint e mérőeszközökön alapuló adatgyűjtések eredményeiről tájékoztatnak, a fejezet a célorientációs elmélettel összefüggésben alkalmazott kérdőívekre vonatkozó fontosabb ismereteket is összegezi.

#### 3.1. Célok a motiváció kutatásában

A gondolat, miszerint az emberi viselkedés célok elérésére irányul, hosszú ideje jelen van a pszichológiai elméletekben (lásd *Austin és Vancouver*, 1996; valamint *Elliot és Fryer*, 2008 áttekintését), de csak az 1980-as években kerül az érdeklődés homlokterébe a motivációról való gondolkodás kognitív alapokon álló irányzataként, ami hamarosan egy új személyiségpszichológiai megközelítést is életre hívott (lásd *Carver és Scheier*, 1998; *Demetrovics és Nagy*, 2001).

A célokkal kapcsolatos elméletek meghatározó vonulata szerint a szelf, vagyis az „én” (lásd *Kőrössi*, 2004; *Marton*, 1998; *Nagy*, 1994) részben az egyén céljai köré szerveződik, így a célok a szelf megértésének kulcselemeiként tűnnek fel. E kiindulópont képezi alapját több nagy hatású személyiségelméletnek. Például *Markus és Nurius* (1986) *lehetséges szelf* vagy *Higgins* (1987) *ideális énképek* fogalmának központi összetevői a célok, illetve *Carver és Scheier* (1998) *ön szabályozó*



*folymatokra épülő személyiségelmélete* célok alapján kísérli meg bemutatni, hogy milyen mechanizmusokon keresztül vezet a kogníció cselekvéshez. A célalapú megközelítést napjainkban egyre több területen alkalmazzák pszichológiai folyamatok magyarázatára, de a célok magatartásszabályozással való közvetlen kapcsolata miatt az elméletek gyakorlati alkalmazására is találunk példákat (lásd *Martos*, 2009a, 2009b).

Miközben a célok széles körben használt fogalmakká váltak – elsősorban a személyiségpszichológia, a kognitív tudomány és a motivációkutatás területén –, értelmezésük tekintetében nem alakult ki konszenzus. *Austin* és *Vancouver* (1996) gyakran hivatkozott szakirodalmi munkája mikroteóriák sokaságáról tanúskodik, melyek a biológiai folyamatoktól (pl. testhőmérséklet szabályozása) az elérendő kimenetek komplex kognitív megrajzolásáig (pl. karriercél) terjednek. Szakirodalmi áttekintésük alapján megfogalmazott definíciójuk szerint a célok elérni kívánt állapotok belső reprezentációi, ahol a célok egyaránt utalhatnak eredményekre, eseményekre és folyamatokra. Funkciójuk, hogy viszonyítási pontokat kínálnak, melyek a jelenlegi vagy előre látható állapotok összevetése által fejtik ki hatásukat.

*Elliot* és *Fryer* (2008) a célokkal kapcsolatos pszichológiai elméletek fejlődésének áttekintése alapján a következő jellemzőket emeli ki, melyek a célok meghatározásainak többségében explicit vagy implicit módon szerepelnek: (1) meghatározott dologra irányul, (2) a viselkedést irányítja, (3) a jövőre fókuszál, (4) belsőleg létrehozott és (5) valaminek az elérésére vagy elkerülésére ösztönzi az organizmust. Rövid meghatározásuk szerint így a cél egy jövőbeni dolog kognitív reprezentációja, ami valaminek az elérésére vagy elkerülésére ösztönöz.

A legtöbb kutató feltételezi, hogy a célok relevanciája az egyén számára nem azonos, vagyis a célok hierarchiába rendezhetők (lásd *D. Molnár*, 2013), így megkülönböztetnek alacsonyabb és magasabb rendű célokat, a hierarchia csúcsát pedig az elérni kívánt szelf jelenti (pl. *Carver* és *Scheier*, 2000). Ugyanakkor e hierarchia nem állandó, az adott kontextus szerint változhat (*Boekaerts* és *Niemivirta*, 2000), ami pedagógiai szempontból kulcsfontosságú, hiszen e gondolatmenetet követve a megfelelő tanulási környezet kialakításával befolyásolható a célok rendszere.

Teljesítménykontextusban, vagyis a tanulási motiváció jelenlegi kutatásaiban felmerülő célokkal kapcsolatosan *Pintrich* (2000a) szerint három nézőpont tapintható ki: a (1) feladat-specifikus nézőpont, a (2) tartalmi szempontú megközelítés és a (3) célorientációs elmélet. E megközelítések a célok tanulmányozásának eltérő szintjeit képviselik.

A feladat-specifikus megközelítés az egyén céljait egy konkrét feladat, probléma kapcsán vizsgálja (pl. milyen osztályzat elérését célozza meg a tanuló egy konkrét dolgozat megírásakor). E célok egy specifikus kritériumot jelentenek, amihez viszonyítva az egyén értékeli saját teljesítményét, azonban az a látómezőn kívül esik, hogy miért ezeket a célokat választják. A célok vizsgálatának e megközelítésmódját képviseli például *Locke* és *Latham* (1994/1999) célkitűzés-elmélete.



A következő nézőpont jóval általánosabb értelemben tanulmányozza a célokat, és a megcélzott eredmények mellett az okokat is számba veszi. A tartalmi szempontú nézőpont a viselkedést előidéző lehetséges célok feltárására törekszik. Idesorolható például Ford (1992) 24 kategóriából álló céltaxonómiája, valamint a Wentzel (1993) által vizsgált szociális célok köre. Ezen célok további jellemzője, hogy nem mindig tartalmazzák az elérni kívánt kritériumokat.

A célorientációs nézőpont a feladatspecifikus és a tartalmi szempontú megközelítés közé helyezhető. E célok a korábban említett nézőpontokkal ellentétben kizárólag teljesítményszituációban működnek (pl. oktatás, sport vagy a munka világa), és egyaránt utalnak az egyén szándékaira és a viszonyítási kritériumokra. Ugyanakkor nem képezi részét e teóriának a konkrét tartalom vagy az elérni kívánt konkrét eredmény. Anderman és Maehr (1994) megfogalmazása szerint a célorientációs elmélet nem arra fókuszál, hogy *mit* kíván elérni az egyén egy feladat elvégzése során, hanem arra, hogy *miért* és *hogyan* vesz részt a feladat teljesítésében.

A célorientációs elmélet által tárgyalt célokat egy további megközelítés szerint egyéni céloknak tekintik, melyek elkülöníthetők szociális céloktól, ugyanakkor szoros kapcsolatban állnak azokkal. E kapcsolatok feltárására irányuló kutatások általában a célorientációs és tartalmi szempontú nézőpont házasításán alapulnak (pl. Wentzel, 2000).

A célok között megkülönböztethetők a közeli és a távoli jövőre vonatkozó célok, bár a határvonal nem jelölhető ki egyértelműen. A célorientációs elmélet által tárgyalt célok a rövid távú, közeljövőre vonatkozó célok közé sorolhatók, míg a hosszú távú célok közé tartozhatnak például az életfeladatok (Cantor, Norem, Niedenthal, Langston és Brower, 1987) vagy a személyes törekvések (Emmons, 1986). A hosszú és rövid távú célok szoros kapcsolatban állnak egymással, például egy jó osztályzat megszerzése nemcsak rövid távú cél lehet, általában része egy hosszú távú célnak, mint például egy adott végzettség megszerzésének, foglalkozás elsajátításának egy lépése. A hosszú távú célok és a tanulási motiváció egyes konstruktumai közötti viszonyt számos vizsgálat igazolta (lásd Husman és Lens, 1999; Simons, Vansteenkiste, Lens és Lacante, 2004), azonban még kevésbé feltárt területnek számít a hosszú távú célok és a célorientációk közötti kapcsolat, bár e területen is megindultak az empirikus kutatások (pl. Lee, McInerney, Liem és Ortiga, 2010).<sup>3</sup>

A célok számos további motivációs elméletnek képezik lényegi részét, például az elsajátítási motiváció (Józsa, 2007) vagy a flow elméletének (Csíkszentmihályi, 2001), azonban e kutatási irányok célorientációkkal való kapcsolódási pontjai még kevésbé tisztázottak. A tanulási motiváció és a tanulási stratégiák vizsgálatát koherens keretbe foglaló önszabályozó tanulás elmélete e tekintetben külön említést ér-

<sup>3</sup> A hosszú távú célokról magyarul Jámbori (2003a, 2003b, 2007) és Sallay (2003) munkái kínálnak áttekintést.

demel, mivel a célorientációs megközelítés fogalmi rendszerét, illetve vizsgálati eszközeit felhasználva talán a legszorosabban kötődik a célorientációs elmélethez (D. Molnár, 2013; Józsa és D. Molnár, 2013).

### 3.2. A célorientációk értelmezése

Az angol nyelvű szakirodalom azonos értelemben használja a célorientáció (*goal orientation*), a cél (*goal*) és a személyes cél (*personal goal*) kifejezéseket, jelen munka így ugyancsak szinonimaként használja ezek magyar megfelelőjét. A célorientációs elmélet keretei között többnyire két általános célt különböztetnek meg, melyek elérésére az egyén adott feladat esetén egy teljesítményszituációban törekszik. E két cél megnevezésére számos címke használatos. Például a tanulás – teljesítmény (*learning – performance*), feladat – képesség (*task – ability*), feladat – én (*task – ego*), feladatvezérelt – énvezérelt (*task-involved – ego-involved*), elsajátítás – teljesítmény (*mastery – performance*) elnevezésekkel találkozhatunk. A különböző elnevezések alapján véve azonos tartalommal bírnak (Linnenbrink és Pintrich, 2002a). Egyre inkább konszenzus figyelhető meg, és a két cél megnevezésére a nemzetközi szakirodalomban a *mastery goal* és *performance goal* kifejezés elterjedését láthatjuk. A hazai szakirodalomban az elmélet újszerűsége miatt ugyanazon angol kifejezés többféle fordítása is megtalálható (vö. Bacsa, 2008; Fülöp, 2001, 2008; Józsa, 2002; Molnár, 2002). A továbbiakban Józsa Krisztián (2002) alapján – a jelentést véleményünk szerint legpontosabban tükröző – *elsajátítási cél* és *viszonyító cél* megjelöléseket követjük.

Elsajátítási célon új készségek, képességek elsajátítására, a tananyag megértésére, a kompetencia fejlesztésére irányuló törekvés értendő, míg a viszonyító cél a mások túlteljesítésére, az egyéni képességek kifejezésére irányuló törekvést jelenti. A tanulási folyamat értékelésekor az elsajátítási célt követők viszonyítási pontjai belső normákhoz igazodnak (pl. Megtanultam? Fejlődtem?), míg a viszonyító célt követők a szociális környezethez (pl. Jobban teljesítettem, mint az osztálytársaim? Mások okosnak tartanak?) (Urdan és Schoenfelder, 2006).

Az elsajátítási célt követők esetében kedvező motivációs és kognitív folyamatokat, illetve magasabb teljesítményt feltételeznek, míg a viszonyító célt követők kapcsán kevésbé kedvező vagy kedvezőtlen folyamatokat, illetve teljesítményt, bár az utóbbi években e polarizáló felfogás megdőlni látszik. E feltevések azon a logikán alapulnak, hogy ha a tanuló a korábbi teljesítményéhez viszonyítva kíván előrehaladást elérni, vagyis elsajátítási célt követ, akkor e cél sikertelenség esetén az önhatékonyság érzését fenntartja, megakadályozza a negatív érzelmek és a társas összehasonlításból eredő szorongás kialakulását, kisebb a valószínűsége a figyelmet elvonó gondolatok megjelenésének, ezáltal elősegíti a kognitív bevonódást és a teljesítmény növekedését. Ezzel szemben, amikor a tanuló például arra koncentrál, hogy a legjobb legyen,

vagy másoknál jobb osztályzatot szerezzen, azaz viszonyító célt követ, akkor a másokkal való összehasonlítás nagyobb valószínűséggel eredményez negatív érzelmeket, figyelmet elvonó irreleváns gondolatokat, melyek a bevonódás és a teljesítmény ellen hatnak (Linnenbrink és Pintrich, 2002a).

A tanulási motivációt befolyásoló célokat strukturált tudásnak, kognitív reprezentációknak tekintik, melyek a teljesítményszituációkkal kapcsolatos szándékokból és viszonyítási pontokból épülnek fel (Kaplan és Maehr, 2007; Pintrich, 2000a). A kutatók egy része (pl. Ames, 1992) ennél tágabban, számos teljesítménnyel kapcsolatos változó koherens rendszereként értelmezi a célokat, így az előbbieket mellett olyan komponenseket is a konstruktum részeként kezel, mint a siker és kompetencia jelentése, vagy az erőfeszítések és hibák szerepe (2. táblázat). Annak kérdése, hogy a meglévő komponensek következményeként jelenik meg egy cél, vagy a követendő cél alakítja az elemeket, nem tisztázott. Továbbá az sem világos, hogy a kognitív pszichológia számos modellje közül melyik a legalkalmasabb e strukturált tudás megragadására, habár a megközelítések többsége implicit módon sémákon alapul (Pintrich, 2000a).

2. táblázat. Az elsajátítási és a viszonyító cél meghatározásai  
(Maehr és Meyer, 1997, 388. o.)

	<i>Elsajátítási cél</i>	<i>Viszonyító cél</i>
Siker	Fejlődés, előrehaladás, elsajátítás, innováció, kreativitás	Jobb jegyek, magasabb teljesítmény másokhoz viszonyítva
Érték	Erőfeszítés, nehéz feladatok megoldásának kísérlete	Kudarccal elkerülése
Elégedettség	Fejlődés, elsajátítás	A legjobbnak lenni, a siker és erőfeszítés összevetése
Munka/teljesítmény kontextusa	Egyéni lehetőségek kiaknázása, tanulás	Teljesítményre épülő hierarchia megalapozása
Erőfeszítés forrása	Belső, a tevékenység személyes jelentősége	Az egyéni értékek demonstrálása
Értékelési kritérium	Abszolút, előrehaladás	Normák, szociális összehasonlítás
Hibák	Az előrehaladás része, információt hordoz	Kudarccal, az érték vagy képesség hiányának bizonyítéka
Kompetencia	Erőfeszítés által fejleszthető	Örökölt, állandó

Bár abban egyetértés mutatkozik, hogy a kontextus hatással van a célok adoptációjára, ugyanakkor annak tekintetében sem alakult ki konszenzus, hogy a célorientációk mennyire tekinthetők stabil személyiségjellemzőknek. Ennek alapján a megközelítések két nagyobb csoportját különbözteti meg Kaplan és Maehr (2007): azokat, melyek a célokat adott teljesítményszituációra vonatkozó sémáknak tekinti (*schemas of*

*achievement situations*), illetve amelyek a teljesítménnyel kapcsolatos szelfhez köthető sémákon alapulnak (*achievement self-schemas*). Előbbiek a kontextustól függő, azaz akár szituációnként is változó jelenséggént, míg utóbbiak viszonylag stabil személyiségjellemzőként tekintenek a célorientációkra. A szerzőpáros emellett további négy nézőpontot említ alternatív megközelítések címen, melyek a séma-szkript paradigmán kívül definiálják a célokat. Ezek a szükségletek, értékek, éntudat, illetve a szituatív szociálisan konstruált jelentés elméleti kereteit használják fel.

A célorientációs elmélet korai szakaszában az ismertetett kettős cél mellett néhány további céltípus is feltűnt a teljesítményszituációban tapasztalt viselkedés magyarázataként, azonban ezek többsége a továbbiakban nem kapott jelentősebb figyelmet. A nagyobb érdeklődést kiváltó tanulói célokkal foglalkozó elméletek közül a tanulástól való eltávolodás (*academic alienation*) vagy munkakerülés (*work-avoidance, work-avoidant goal*) teóriája vívott ki számottevő érdeklődést, melynek segítségével a célorientációk kontrasztjaként azon tanulókat kívánják azonosítani, akik nem mutatnak érdeklődést az iskolai teljesítményszituációk iránt, vagyis a lehető legkevesebb energiát kívánják az adott iskolai feladatra fordítani (Kaplan és Maehr, 2007). Míg a kutatók egy része nem fordít figyelmet e jellemzőre, mások amellet érvelnek, hogy ennek vizsgálata elengedhetetlen a tanulók teljesítménnyel kapcsolatos viselkedésének feltérképezéséhez, a tanulók közötti lényeges különbségek számbavételéhez (pl. Dowson és McInerney, 2001; Meece és Miller, 2001; Tapola és Niemi-virta, 2008).

### 3.3. A célstruktúrák értelmezése

A célelmélet feltételezi, hogy a tanulási motivációt a tanulók egyéni jellemzői és a környezet egyaránt befolyásolja. A célelmélet a környezet hatását a célstruktúrák konstruktumaival jellemzi. A célstruktúrák azokra a környezetből érkező üzenetekre utalnak, amelyek befolyásolják a tanulók célorientációit (Ames, 1992), vagyis a kontextus motivációra gyakorolt hatását jelenítik meg. A személyes célokhoz hasonlóan a célstruktúráknak is két típusát különböztetik meg. Az *elsajátítási célstruktúra* az elsajátítást, megértést, a korábbi teljesítmény túlszárnyalását, az elsajátítási cél követését ösztönzi, míg a *viszonyító célstruktúra* a teljesítmények társas összevetésére, versenyre, a viszonyító cél követésére ösztönöz (pl. Ames, 1992; Linnenbrink, 2004; Urđan, 2004a). Bár e meghatározások széles körben elfogadottak, egy részletesebb, operacionalizálható, például a mérőeszközök kidolgozása során alkalmazható definíció hiányzik a szakirodalomból (Urđan, 2010a).

Egyetértés mutatkozik abban, hogy a különböző tanulási környezetek különböző célorientációkat hangsúlyoznak, és a kontextus által megjelenített célok hatással vannak az egyén céljaira. A célokat befolyásoló üzeneteknek számos forrása lehet egy iskolai teljesítményszituációban, többek között az, ahogyan egy feladat kapcsán

a sikert definiálják, hogy mennyi időt kapnak a tanulók a feladat megoldására, ahogyan elismerik, jutalmaznak egy feladat megoldását, vagy ahogyan értékelik a tanulói teljesítményeket. Például ha a tanár értékelési stratégiájában központi helyet foglal el a tanulók teljesítményének, jegyeinek összevetése, és a tanuló önmagához mért fejlődése kevésbé hangsúlyos, az osztálytermi célstruktúra vélhetően a viszonyító cél követésére ösztönöz (Brophy, 2004).

A környezetből érkező üzenetek ugyanakkor nem köthetők kizárólag a pedagógusokhoz. Az előző fejezetben rámutattunk arra, hogy az osztálytársak is jelentős szerepet játszanak adott tanuló motivációjában. Lényegesek lehetnek továbbá a családi hatások is, vagyis az, hogy a gyerekek milyen célorientációkkal érkeznek az iskolába, hiszen a rendelkezésre álló adatok alapján nem tudunk következtetni ok-okozati viszonyra. Ugyanakkor könnyen belátható, ha a pedagógus azt tapasztalja, hogy tanulói elsősorban versengéssel, társas összehasonlítással foghatók tanulásra, akkor nagy valószínűséggel ki is fogja ezt használni. Vagyis a tanulói célok és a célstruktúrák között minden bizonnyal kölcsönösen egymásra ható kapcsolat áll fenn (Urđan, 2004a).

Az osztálytermi célstruktúrák feltérképezésének domináns módszerét a tanulói kérdőívek jelentik. Ugyanakkor a tanári kérdőívek, valamint az osztálytermi megfigyelések segítségével végzett adatgyűjtésekre is találhatunk példákat, de ezeket a megoldásokat általában tanulói kérdőívekkel kombinálva alkalmazzák (lásd Wolters, Fan és Daugherty, 2011 áttekintését). A tanári kérdőívek alapján azonosított elsajátítási és viszonyító célstruktúra az eddigi eredmények szerint gyengébb kapcsolatban áll a tanulók motivációját és teljesítményét leíró változókkal, mint a tanulói kérdőívek alapján azonosított célstruktúrák (Urđan, 2010a). Nemcsak a tanárok és tanulók, de a kutatók és a tanulók észlelésének és interpretációjának eltérésére is találhatunk példákat (pl. Sideridis, Ageriadis, Irakleous, Siakali és Georgiou, 2006; Urđan, 2004c; Urđan, Kneisel és Mason, 1999). A hierarchikus lineáris modelleket alkalmazó felmérések arra is rámutatnak, hogy az azonos osztályba vagy iskolába járó tanulók is eltérően észlelhetik az azonos osztálytermi vagy iskolai környezetet. A tanulók véleményében általában nagyobbak az osztályon belül, mint osztályok közötti különbségek (pl. Nolen, 2003; Miller és Murdock, 2007; Urđan, 2004b). Ennek magyarázata lehet egyrészt, hogy a kontextus észlelését és interpretációját a tanulók egyéni jellemzői jelentősen befolyásolják. További magyarázatként felmerül, hogy a társas környezet hatása, különösen a tanári viselkedés, eltérhet az egyes tanulók, tanulócsoportok tekintetében (Patrick, Kaplan és Ryan, 2011). Vagyis a célstruktúrák nem tekinthetők a tanulási környezet objektív jellemzőinek, inkább szubjektív konstruktumokként értelmezhetők.

### 3.4. A célorientációs elmélet kialakulása és fejlődése

#### 3.4.1. A CÉLORIENTÁCIÓS ELMÉLET MEGJELENÉSE A TANULÁSI MOTIVÁCIÓ KUTATÁSÁBAN

A tanulási motiváció iránti szélesebb körű érdeklődés kezdete az 1950-es évekre tehető, azonban sokáig állatkísérletekből, laboratóriumi vizsgálatokból levont következtetések jelentették a tanulási motivációval kapcsolatos tudás alapját (Józsa, 2007; Réthyné, 2001a). Az 1970-es évek második felében indult meg a tanulási motiváció elemzése az iskolai hétköznapiakban, a célorientációs elmélet alapjainak lerakása is erre az időszakra tehető. A fogalmi keretek kidolgozása Elliot (2005) szakirodalmi áttekintése szerint főként az Illinois-i Egyetem egy kutatóközösségéhez köthető (Carol Ames, Carol Dweck, Martin Maehr, John Nicholls). E kutatók közül Dweck és Nicholls elméleti alapvetéseit röviden áttekintjük, mivel az elmélet kibontakozásában központi jelentőséggel bírnak.

Mindkét szerző munkája szorosan kötődik a képességekről, intelligenciáról való gondolkodás fejlődésének vizsgálatához. Megjegyezzük, hogy az említett szerzők eredményeinek ismertetése során használt képesség, illetve intelligencia kifejezés nem valamely pszichológiai, pedagógiai elmélethez köthető egzakt módon definiálható fogalomként értelmezendő, hanem köznapi jelentésében használatos. Ennek oka, hogy a célokhoz kapcsolódó kutatásaik a vizsgált személyek önértékelésére épülnek, vagyis a kérdezettek értelmezése érvényesül e fogalmak esetében. Ebből következően e kutatások beszámolóiban a képességet és intelligenciát gyakran szinonimaként használják (pl. Dweck, 2002).

Dweck (1986; Dweck és Leggett, 1988) célkonceptiójának alapját általános iskolások körében végzett felmérések eredményei jelentik, melyek szerint adott teljesítményszituációban az azonos képességű tanulók különbözőképpen reagálnak a kudarchelyzetre. A tanulók egy része erőfeszítései hiányának tulajdonítja a kudarcot, ami a feladattal kapcsolatos pozitív hozzáállás, várakozás fennmaradásával, változatlan vagy növekvő teljesítménnyel és újabb kihívások keresésével párosul. Azonban a tanulók másik csoportja képességei hiányával magyarázza a sikertelenségeket, ami a feladattal kapcsolatos negatív hozzáállást, várakozást vetít előre, csökkenő kitartással és teljesítménnyel, valamint a további kihívások kerülésével jár. A kudarchelyzetekre adott eltérő válaszokat Dweck a tanulók eltérő teljesítménycéljaira vezette vissza, melyek az intelligenciával kapcsolatos nézeteikkel állnak összefüggésben. A célok két fajtáját különböztette meg: a *teljesítménycélt* (*performance goal*), ami mögött egy nem fejleszthető, változatlan intelligencia képzeje áll, és a *tanulási célt* (*learning goal*), ami az intelligencia fejleszthető elképzeléséből következik. Előbbi a kompetencia, hozzáértés demonstrálásával, az inkompetencia kerülésével jár együtt, utóbbi a saját kompetencia fejlesztésére fókuszáló viselkedéssel jellemezhető. Az elmélet további alapvetése, hogy a képességekkel kapcsolatos önbizalom és a



célok kölcsönösen hatnak egymásra. A teljesítménycél pozitív válaszmintázathoz vezet, ha a képességekhez kapcsolódó önbizalom magas szintű, és negatív válaszokhoz, ha alacsony. A tanulási cél a képességekhez kötődő önbizalomtól függetlenül pozitív hozzáállást, gondolkodási folyamatot és viselkedést eredményez.

Nicholls célelméletét a képességek fogalmának fejlődésével kapcsolatos vizsgálati alapozták meg. Megfigyelései szerint (Nicholls, 1978) hatéves korig a képesség fogalma *differenciálatlan*, így nem különül el például az erőfeszítés vagy a nehézség, a kompetencia érzése egyszerűen egy adott feladat megoldásának eredményéhez kapcsolódik. Hétéves kor körül kezdik megérteni a gyermekek, hogy a képességek összemérhetők a teljesítmények összehasonlításával. Így elindul a fogalom differenciálódása, és általában tizenkét éves kor környékén alakul ki a képesség *differenciált* fogalma, amelyben már elkülönül a képesség az erőfeszítéstől. Tizenkét éves kor előtt a fejlett képesség a gyerekek gondolkodásában szorosan összekapcsolódik a tanulás során befektetett energiával. Ebből a nézőpontból a siker az erőfeszítésen múlik, ami a képességek fejlődését eredményezi, azaz e nézet a képességeket fejleszthetőnek tételezi. Azonban tizenkét éves kor után a képességek gyakran mint állandó jellemzők jelennek meg a serdülők gondolkodásában, így a fejlett képesség úgy mutatkozhat meg, ha az adott személy másokat túlteljesít azonos energiabefektetéssel, vagy ha másokhoz hasonlóan teljesít kevesebb erőfeszítéssel. E megközelítés a képességeket stabil személyiségjellemzőknek tekinti. Ugyanakkor a serdülők és a felnőttek körében a képesség differenciálatlan és differenciált értelmezésével egyaránt találkozhatunk.

A képesség fogalmának fejlődésére és a tanulási motivációra vonatkozó ismeretek felhasználásával Nicholls (1984) teljesítményt magyarázó elméletében *feladatvezérelt* (*task involvement*) és *énvezérelt* (*ego involvement*) célt különböztetett meg. A feladatvezérelt cél esetében a képesség és az erőfeszítés nem különül el, így a normatív értékelés sem jelenik meg. E céltípus a képességek fejlesztésére motivált állapotot jelöl, ami a teljesítmény szempontjából pozitív válaszokat eredményez. Ezzel szemben az énvezérelt cél a képességek normatív értékelésével jellemezhető motivációs állapot. Az énvezérelt cél az észlelt képességektől függően vetít előre válaszokat (pl. feladatok választását). Ha az énvezérelt cél az észlelt képesség magas szintjével társul, akkor pozitív következményekkel jár (pl. megfelelő nehézségű feladat választása), ellenben ha az észlelt képesség alacsony szintjével jár együtt, negatív következményekhez vezet (pl. túlzottan nehéz vagy könnyű feladat választása).

Dweck és Nicholls munkája alapján tehát egy önfejlesztésre irányuló motívum (elsajátítási cél) és egy teljesítmény demonstrálására irányuló motívum (viszonyító cél) különböztethető meg. Ezek megjelenése egyrészt a képességekkel kapcsolatos nézetektől, másrészt az aktuális feladattól, szituációtól függ.

Dweck és Nicholls eredményeit, illetve a célokkal kapcsolatos egyéb ismereteket Ames és Archer (1988; Ames, 1992) integrálta, megalapozva ezzel a tanulási motíváció célokkal kapcsolatos további kutatásainak koherenciáját, amellyel jelentősen

hozzájárultak ahhoz, hogy az 1990-es évek közepétől a célorientációs elmélet a tanulási motiváció vizsgálatának egyik központi konstruktumává vált. Kiemelendő még Dweck és Leggett (1988) munkája, amely a célorientációk és egyéb személyiségjellemzők kapcsolatával foglalkozik, elindítva így az elméleti megközelítés terjedését az oktatáshoz szorosan nem kötődő területeken is.

### 3.4.2. A TELJESÍTMÉNYKERESŐ-TELJESÍTMÉNYKERÜLŐ DIMENZIÓ BEÉPÜLÉSE

A motiváció teljesítménykereső-teljesítménykerülő (sikerorientált-kudarckerülő) dimenziója a motiváció kutatásának kezdeti szakaszához kötődik. Az első kísérlet e témában Hoppe (1930, idézi Elliot, 1997) nevéhez fűződik, aki a teljesítményre irányuló viselkedést két egymástól független törekvésre vezette vissza: a siker elérésének és a kudarc elkerülésének vágyára. Az elmélet a motiváció iránti érdeklődés erősödésének idején, az 1950-es években, elsősorban McClelland és Atkinson munkájának köszönhetően vált dominánssá a teljesítménymotivált viselkedés magyarázatában (lásd Atkinson, 1966/1988; Maehr és Sjogren, 1971/1997). Bár Dweck célelméletének magyarázatakor felhívja a figyelmet arra, hogy a célok a korábbi elméletek kiegészítéseként, mintsem helyettesítéseként értelmezhetők, a kapcsolatok feltárása sokáig váratott magára, a célelmélet megjelenése háttérbe szorította a korábbi megközelítéseket. A 1990-es évek elején Elliot vetette fel a célokra és a teljesítménykereső-teljesítménykerülő viselkedésre vonatkozó elméletek összekapcsolásának lehetőségét, melynek helytállóságát az empirikus eredmények később igazoltak (Rawsthorne és Elliot, 1999). Ennek megfelelően a dichotóm célelméletet először egy hármas megközelítés váltotta fel, mely a viszonyító céllal kapcsolatos inkonzisztens eredmények magyarázatára fókuszált. E nézőpont az elsajátítási cél mellett egy viszonyító teljesítménykereső és egy viszonyító teljesítménykerülő célt különböztetett meg, de hamarosan megfogalmazódott a teljesítménykereső-teljesítménykerülő megkülönböztetés az elsajátítási céllal kapcsolatban is (Elliot, 1999; Pintrich, 2000a), melynek helytállóságát több empirikus kutatás is alátámasztotta (Baranik, Bynum, Stanley és Lance, 2010; Moller és Elliot, 2006). Az elsajátítási és viszonyító cél tehát tovább osztható teljesítménykereső és teljesítménykerülő célra, így a felosztás egy  $2 \times 2$ -es mátrixszal szemléltethető (3. táblázat). Thrash és Elliot (2001) interpretációja szerint a teljesítménymotiváció kutatása a viselkedés irányának és energetizálásának magyarázatát jelenti. Míg az elsajátítási és viszonyító cél főképp a viselkedés irányának magyarázatát adja, a teljesítménykereső-teljesítménykerülő dimenzió – annak ellenére, hogy irányító funkciót is ellát – elsősorban a befektetett energia mennyiségét befolyásolja. E funkció azáltal valósul meg, hogy az egyén egy lehetséges pozitív kimenet elérésére vagy egy negatív eshetőség elkerülésére fókuszál (Elliot és Friedman, 2007).

Megjegyezzük, hogy a legfrissebb kutatások egy  $3 \times 2$ -es célfelosztás lehetőségét vizsgálják. Elliot, Murayama és Pekrun (2011) a teljesítménykereső és a teljesítmény-



kerülő összetevőket meghagyva a feladat teljesítésének abszolút követelményeire utaló feladatalapú célt (*task-based goal*), a saját elvárásokra utaló énalapú (*self-based goal*) célt és az interperszonális referenciára utaló másokalapú (*other-based goal*) célt alkalmazza az elsajátítási és viszonyító célok helyett. E megközelítés kapcsán már hazai eredmények is rendelkezésre állnak (lásd Urbán, Orosz, Kerepes és Janvári, 2014).

3. táblázat. A célok teljesítménykereső és teljesítménykerülő formái (Linnenbrink és Pintrich, 2001, 254. o.)

	<i>Teljesítménykereső</i>	<i>Teljesítménykerülő</i>
<i>Elsajátítási cél</i>	A teljes elsajátításra, megértésre fókuszál	A hiányos elsajátítás, megértés elkerülésére fókuszál
	Viszonyítási pontként az egyén saját fejlődése, a tananyag megértésének mélysége szolgál	Viszonyítási pontként a feladathoz, önmagához mért gyenge teljesítmény elkerülése szolgál
<i>Viszonyító cél</i>	Mások túlteljesítésére fókuszál	Másoknál alacsonyabb teljesítmény elkerülésére fókuszál
	Normatív viszonyítási pont jellemzi, a legjobb osztályzat, teljesítmény elérése az osztályban	Normatív viszonyítási pont jellemzi, a legrosszabb osztályzat, teljesítmény elkerülése az osztályban

### 3.4.3. TÖBBSZÖRÖS CÉLOK ELMÉLETE

Megközelítőleg az ezredfordulóig egymást kizáró, egymással szemben álló motivációs komponensként értelmezték az elsajátítási és a viszonyító célt. Az elsajátítási célra a tanulást elősegítő, tágabb összefüggésbe helyezve számos kognitív, szociális és affektív folyamatra pozitív hatást gyakorló tényezőként tekintettek, míg a viszonyító célt a tanulást kedvezőtlenül befolyásoló, kizárólag negatív következményekkel kísért összetevőként értelmezték (pl. Ames, 1992). E dichotóm, polarizáló felfogás nemcsak a motivációs konstruktum esetében volt jellemző, a motiváció pedagógiai szempontú kutatását általánosan végigkísérő jelenségről van szó (Fülöp, 2008; Józsa 2007). A célorientációk esetében a többszörös célok elméletének (*multiple goal perspective*) megjelenésével azonban e nézet egyértelműen megváltozott. Az új nézőpont felbukkanása egyrészt a célok teljesítménykereső-teljesítménykerülő dimenzióra osztásának, illetve az ennek következtében megjelenő újabb empirikus eredményeknek köszönhető, másrészt a versengés kutatásában bekövetkező paradigmaváltással hozható összefüggésbe.

A teljesítménykereső-teljesítménykerülő felosztás az elsajátítási cél esetében viszonylag újnak számít, így kevés empirikus bizonyíték áll rendelkezésre ezen a területen, ugyanakkor számos kutatás napvilágot látott, mely a viszonyító célon belül a teljesítménykereső és a teljesítménykerülő összetevőket vizsgálja (lásd a 3.5. pont-

ban). A viszonyító teljesítménykereső cél kedvező hatásait feltáró kutatások alapján mára egyre többen úgy vélik, hogy mindkét célorientáció fontos összetevője lehet az optimálisan fejlett tanulási motivációnak, ugyanakkor ezzel ellentétes vélemények is megfogalmazódtak a szakirodalomban. A vita elsősorban az inkonzisztens eredmények értelmezéséből fakadt. *Midgley, Kaplan és Middleton* (2001) véleménye szerint az eredmények arra utalnak, hogy csak meghatározott helyzetekben, vagyis kivételes esetekben jelentkeznek a viszonyító teljesítménykereső cél kedvező hatásai, összességében pedig a kedvezőtlen hatások túlsúlyáról beszélhetünk. Ezzel szemben *Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot és Thrash* (2002) az inkonzisztenciát a cél eltérő operacionalizálására és mérési megoldásaira vezeti vissza. A célok kombinációját vizsgáló tanulmányokra hivatkoznak, melyek több esetben a viszonyító teljesítménykereső cél kedvező hatásáról számoltak be, például ha a magas elsajátítási cél magas viszonyító teljesítménykereső céllal párosult (pl. *Barron és Harackiewicz*, 2001; *Pintrich*, 2000b).

A versengés-együttműködés kutatásának és a célorientációs elmélettel kapcsolatos vizsgálatoknak az összefüggéseiről *Fülöp Márta* (2008) munkája ad részletes áttekintést. E kutatási irányok egyik kapcsolódási pontja, hogy a viszonyító célt követő tanulók körében hangsúlyosabb saját teljesítményük megítélése során a társas összehasonlítás, így e motivációs jellemző szorosan összekapcsolódott a versengés fogalmával, illetve az ahhoz kapcsolódó negatív konnotációval. A versengés és együttműködés pszichológiájával foglalkozó szakirodalom a versengést évtizedekig egyöntetűen destruktív, míg a versengéssel szembeállított együttműködést konstruktív jelenségeként értelmezte. Az 1990-es évek elejétől azonban megkezdődött a szemléletmód átalakulása, és a kutatások egyre inkább figyelembe veszik a versengés pozitív és a kooperáció negatív következményeit, illetve a versengés és a kooperáció kombinációjának hatását (pl. *Kasik*, 2008, 2011; *Kasik és Tóth*, 2011). A versengés és együttműködés kutatásában bekövetkező paradigmaváltás így közvetett módon hozzájárult a viszonyító céllal kapcsolatos eredmények újraértelmezéséhez, a többszörös célok elméletének elterjedéséhez, melyet leginkább talán azok az ideológiai irányultságú érvek szemléltetnek, amelyek a viszonyító cél iskolai versengésre kifejtett hatásának értékelésével kapcsolatban merültek fel (pl. *Kaplan és Middleton*, 2002).

Mára széles körben elfogadottá vált az az álláspont, mely szerint kedvező és kedvezőtlen következményekkel egyaránt együtt járhat, ha valaki az oktatási folyamat során jobban akar teljesíteni társainál, a társas összehasonlítást pedig az iskolai élet természetes velejárójának, mintsem az iskolából száműzendő jelenségnek tekintik (*Fülöp*, 2010a). A célorientációs elmélet fejlődése szempontjából a viszonyító cél előnyös hatásának felfedezése mellett az is lényeges felismerés, hogy a tanulók többféle célt is követhetnek egy-egy osztálytermi teljesítményszituációban. Azonban viszonylag keveset tudunk arról, hogy a célok különféle kombinációi milyen hatást gyakorolnak a motivációra, illetve az iskolai tanulással összefüggő egyéb lé-

nyeges változókra. Az újabb kutatások így egyre inkább a célok interakciójára fókuszálnak (pl. *Linnenbrink*, 2005; *Tuominen-Soini*, *Salmela-Aro* és *Niemivirta*, 2011; *Wolters*, 2004).

### 3.5. A célorientációs elmélet pedagógiai jelentősége

#### 3.5.1. A CÉLORIENTÁCIÓK ÉS A TANULÁS EREDMÉNYESSÉGÉT BEFOLYÁSOLÓ VÁLTOZÓK KAPCSOLATA

Az egyes céltípusok, illetve azok kombinációja eltérő kognitív, motivációs, viselkedési és társas folyamatokkal, kimenetekkel hozható összefüggésbe (lásd *Elliot*, 2005; *Hulleman* és *Senko*, 2010; *Linnenbrink*, 2005). A korrelációs mintázatok szerint általában kedvező következményekkel kapcsolódik össze az elsajátítási teljesítménykereső cél, míg az elsajátítási teljesítménykerülő és a viszonyító teljesítménykerülő kedvezőtlen következményekkel. A viszonyító teljesítménykereső cél esetében vegyes, illetve egymásnak ellentmondó eredmények születtek (*Hulleman* és *Senko*, 2010).

A célorientációk és a tanulási stratégiák kapcsolata talán az egyik leggyakrabban vizsgált terület, az eredmények pedig egyértelműek, az erős elsajátítási céllal rendelkező tanulókra kevésbé jellemző a felszínes tanulási stratégiák alkalmazása, és gyakrabban használnak metakognitív, önszabályozó stratégiákat (*Elliot* és *McGregor*, 2001; *Pintrich*, 2000b; *Wolters*, 1999). Az elsajátítási cél előnyös hatása kimutatható a befektetett energia és a kitartás területén (*Grant* és *Dweck*, 2003; *Miller*, *Greene*, *Montalvo*, *Ravindran* és *Nichols*, 1996; *Wolters*, 2004), pozitívan befolyásolja a tanulási készségek és az önhatékonyság megítélését (*Roser*, *Midgley* és *Urdan*, 1996; *Wolters*, 2004), az önjutalmazó motívumot (*Rawsthorne* és *Elliot*, 1999) az érzelmi jólétet (*Kaplan* és *Maehr*, 1999; *Tuominen-Soini*, *Salmela-Aro* és *Niemivirta*, 2008), a fogalmi fejlődést (*Linnenbrink* és *Pintrich*, 2002b) vagy a kortársakkal való kapcsolatokat (*Levy-Tossman*, *Kaplan* és *Assor*, 2007).

A 2 × 2-es felosztás keretei között az elsajátítási teljesítménykereső célt a korábbi elsajátítási céllal azonosítják, emiatt az elsajátítási teljesítménykerülő célról rendelkezünk a legkevesebb információval. Az eddigi vizsgálatok eredményei szerint az elsajátítási teljesítménykerülő cél kedvezőtlen hatást gyakorol az önjutalmazó motívációra (*Cury*, *Elliot*, *Da Fonseca*, és *Moller*, 2006), összefüggést mutat negatív érzelmekekkel, a teszt-szorongással (*Elliot* és *McGregor*, 2001) és a segítségkéréstől való félelemmel (*Karabenick*, 2003). *Baranik*, *Bynum*, *Stanley* és *Lance* (2010) metaanalízise elsősorban felnőttek körében felvett kérdőíves kutatások eredményeit összegzi. Eszerint az elsajátítási teljesítménykerülő cél bár pozitív és negatív következményekkel egyaránt összekapcsolódik, a negatív hatások vannak túlsúlyban.

A viszonyító cél kedvezőtlen hatásai közé sorolja a szakirodalom a felszínes tanulási stratégiák követését (*Elliot* és *Harackiewicz*, 1996; *Graham* és *Golan*, 1991),

a kifogáskereső viselkedést (Urdan, Midgley és Anderman, 1998), illetve a csalást, puskázást (Anderman, Griesinger és Westerfield, 1998). Ugyanakkor a teljesítménykereső-teljesítménykerülő dimenzió megjelenésével a teljesítménykereső viszonyító cél kedvező következményeiről is beszámolnak, például az önjutalmazó motívum (Elliot és Harackiewicz, 1996), az önhatékonyság (Roeser, Midgley és Urdan, 1996; Wolters, Yu és Pintrich, 1996) vagy az önszabályozás területén (Wolters, Yu és Pintrich, 1996), míg a teljesítménykerülő viszonyító célt illetően a vizsgálatok konzisztensen negatív következményekről tájékoztatnak (Urdan, 2004a).

Tovább árnyalja a képet, ha a többszörös célok elméletét figyelembe véve szeretnénk a célok hatását feltárni. Pintrich (2000b) a teljesítménykerülő viszonyító cél szerepének feltárása érdekében magas elsajátítási/magas viszonyító, illetve magas elsajátítási/alacsony viszonyító céllal jellemezhető csoportokat hasonlított össze. Az önhatékonyság, a kognitív stratégiák használata, illetve a metakogníció tekintetében nem különbözött a két csoport, továbbá nem mutatkozott számottevő eltérés a szorongás, érzelmek, tehetetlenség és kockázatvállalás tekintetében sem, de erősebb érdeklődésről számoltak be a magas elsajátítási/magas viszonyító céllal rendelkező csoport tagjai. Ugyanakkor más kutatások (pl. Wolters, 2004) nem erősítették meg a magas elsajátítási/magas teljesítménykereső viszonyító célok kombinációjának kedvező hatását.

Külön figyelmet érdemel a célok és a teljesítmény összefüggése, amelynek feltárásakor főként az osztályzatokat alkalmazzák a teljesítményt kifejező mutatókként. Emellett szűk körben, elsősorban a felsőoktatásban, egy-egy kurzus teljesítéséhez kötődően láthatunk példát tudásszintmérő tesztek használatára is, azonban a teszteken elért eredményekből – többek között azok kontextushoz kötöttsége, valamint a körülmények heterogenitása miatt – nehezen vonhatók le általánosítható következtetések. A tanulmányi eredményekkel kapcsolatos következtetések nem egyértelműek, a várakozások ellenére a kutatások általában nem találnak kapcsolatot az elsajátítási cél és az osztályzatok között az általános iskolás tanulók körében, míg a középiskolában és a felsőoktatásban tanulók között néhány esetben kimutatható volt összefüggés (Wolters, 2004). A teljesítménykereső viszonyító céllal rendelkezők esetében a felsőoktatásban pozitív kapcsolat mérhető a jegyek tekintetében (Elliot és Church, 1997; Elliot és McGregor, 2001), míg a fiatalabb tanulónál egymásnak ellentmondó eredmények olvashatók a szakirodalomban (Skaalvik, 1997; Wolters, 2004). A viszonyító teljesítménykerülő célt követő tanulóknál egyértelmű a helyzet, e tanulóknak az osztályzatai gyengébbek társaikénál (Elliot és Church, 1997; Elliot és McGregor, 2001).

Az elsajátítási cél és az osztályzatok közötti hiányzó kapcsolat lehetséges magyarázataként az értékelési gyakorlatot, elsősorban a feleletválasztó tesztek alkalmazását említik, illetve az értékeléshez választott viszonyítási pontok problémáját. Továbbá azt is felvetik, szerepet játszhat a kapcsolat hiányában az is, hogy az elsajátítási céllal jellemezhető tanulók számára az iskolai érdemjegyek kevésbé fontosak

(*Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter és Elliot, 2000*). *Senko és Miles (2008)* kutatása egy további lehetőséget tárgyal. Felmérésük felsőoktatásban tanulók körében arra a következtetésre jutott, hogy az elsajátítási célt követő hallgatók a tananyag iránti erős érdeklődésük következtében akaratlanul gyengíthetik teljesítményüket, mivel a tananyag számukra érdekes részeire fókuszálnak.

A munkakerülő cél követése esetében egyértelmű a helyzet, a tanulási motiváció és a teljesítmény különféle indikátorait tekintve általában negatív korrelációs kapcsolatról számolnak be a kutatások, így például a megértést elősegítő tanulási stratégiák, a tantárggyal kapcsolatos pozitív attitűd, illetve az osztályzatok esetében, míg pozitív az összefüggés a csalással vagy a túlzottan gyakori segítségkéréssel az osztálytársaktól, illetve pedagógusoktól (*Brophy, 2004*).

### 3.5.2. A CÉLSTRUKTÚRÁK ÉS A TANULÁS EREDMÉNYESSÉGÉT BEFOLYÁSOLÓ VÁLTOZÓK KAPCSOLATA

A tanulói kérdőíveken alapuló vizsgálatok szerint pozitív az összefüggés a célstruktúrák, valamint az egyes célstruktúrákkal analóg személyes célok között (pl. *Anderman és Midgley, 1997; Matos, Lens és Vansteenkiste, 2009; Roeser, Midgley és Urda, 1996; Wolters, 2004*). Ugyancsak pozitív a korreláció az osztálytermi elsajátítási célstruktúra tanulók általi észlelése és a teljesítmény, a kognitív és a metakognitív stratégiák alkalmazása, az önhatékonyság, az adaptív segítségkérés és az iskolával kapcsolatos pozitív érzelmek között. Negatív irányú az összefüggése vagy nem függ össze az elsajátítási célstruktúra olyan kedvezőtlen kimenetekkel, mint a negatív érzelmek, a nem adaptív segítségkérés, a tanult tehetetlenség vagy a csalás. A viszonyító célstruktúra észlelése az osztályteremben általában kedvezőtlen kimenetekhez kapcsolódik, úgy mint alacsonyabb teljesítmény, csalás, tanult tehetetlenség, kitarás hiánya (lásd *Kaplan és Maehr, 2007*, valamint *Givens Rolland, 2012* áttekintését).

Az elsajátítási célstruktúra általában erősebb kapcsolatban áll a tanulói kimenetekkel, mint a viszonyító célstruktúra. Ez valószínűleg annak köszönhető, hogy míg az önfejlesztés bátorítása mindenki számára kedvező motivációs környezetet jelent, addig az összehasonlítás ösztönzésének hatása eltérő, a jól teljesítőknél előnyös, míg az alulteljesítőknél előnytelen (*Middleton, Kaplan és Midgley, 2004; Urda és Midgley, 2003*). *Turner, Meyer, Midgley és Patrick (2003)* kvantitatív és kvalitatív módszerek kombinációjára épülő adatgyűjtésében két olyan osztályközösséget hasonlítottak össze, amelyekben az elsajátítási és a viszonyító célstruktúra egyaránt erős volt. Az eredmények szerint a célstruktúrák e kombinációja csak bizonyos körülmények között, és csak bizonyos változókat tekintve előnyös.

### 3.6. A tanulási környezet motivációs hatása

#### 3.6.1. A CÉLELMÉLET TANULÁSI KÖRNYEZETET LEÍRÓ KIFEJEZÉSEI

A célorientációs elmélet keretei között megkülönböztetik a tanulási környezet két legátfogóbb halmazát, az *iskolai* és az *otthoni környezetet* (2. ábra). Bár az eddigi kutatások főként a célok és az iskolai környezet kapcsolatának feltérképezésére fókuszáltak, az iskolán kívüli környezet célokra gyakorolt hatásának megismerése irányuló vizsgálatok is elindultak (pl. Bong, 2008; Gonida, Kiosseoglou és Voulala, 2007; Kumar, 2006). Az iskolai és otthoni környezet viszonya leginkább úgy merül fel, hogy adott osztályközösség tanulóinak „otthonról hozott céljai” is szerepet játszhatnak abban, hogy milyen motivációs sajátosságai alakulnak ki az osztályközösségnek.

Az iskolai környezet motivációs hatását leíró központi konstruktumok a célstruktúrák. A célstruktúrák alaptípusának a *tanári célstruktúrák* tekinthetők, amelyek az adott pedagógus által kialakított környezet motivációs hatását jelenítik meg. Ugyanakkor megkülönböztetik a tanári célstruktúráktól az *osztálytermi* és az *iskolai célstruktúrákat* is. Az osztálytermi célstruktúra fogalmának bevezetése azon felismerés nyomán vált szükségessé, hogy adott osztályterem motivációs közege nem kizárólag a pedagóguson múlik, ahogyan azt az iskolai és otthoni környezet elkülönítésére vonatkozó példa szemléletesen kifejezi. Vagyis az osztálytermi célstruktúra a tanári célstruktúrát magában foglalja, de emellett további, elsősorban az adott osztályközösséghez kapcsolódó tényezők is alakítják. Az iskolai célstruktúra használatát az teszi indokolttá, hogy minden bizonnyal iskolai szinten is létezik egy jellemző motivációs közeg, amelyet például az adott iskola pedagógusainak bizonyos kérdésekben kialakított konszenzusa jelenthet. Ez azonban nem feltétlenül egyezik a tanári és osztálytermi célstruktúrákkal. Azt feltételezik, hogy adott osztályközösség tanulói által követett célokat befolyásolja az is, hogy pedagógusaik mennyiben alakítanak ki hasonló vagy különböző célstruktúrákat (lásd Maehr és Midgley, 1991). Ugyanakkor az iskola egésze által közvetített célstruktúrák nyilvánvalóan bizonyos mértékig befolyásolják az adott iskola tanárainak vagy az adott iskola osztályközösségeinek célstruktúráját. Munkánkban az osztálytermi környezet motivációs hatására fókuszálunk, így az osztálytermi célstruktúra konstruktumát alkalmazzuk.

A célstruktúrák holisztikus megközelítésű konstruktumai mellett a tanulási környezet konkrétabb elemeit is vizsgálják, így például a tanár-diák kapcsolatot vagy a tanári gyakorlat bizonyos jellemzőit, elsősorban a TARGET-dimenziókat (lásd a 3.6.2. pontban).





2. ábra. A tanulási környezet összetevőire utaló fogalmak a célorientációs elmélet alapján

### 3.6.2. A CÉLSTRUKTÚRÁK ÉS AZ OSZTÁLYTEREM EGYÉB JELLEMZŐINEK KAPCSOLATA

A célok és a tanulási környezet jellemzői között általában nem sikerül kapcsolatot kimutatni, vagy az összefüggések rendkívül gyengék. Ez alól csak a célstruktúrák jelentenek kivételt, így a célstruktúrákat az oktatási intervenciók olyan lehetséges beavatkozási pontjainak tekintik, amelyeken keresztül a tanulók motivációja, bevonódása és teljesítménye befolyásolható. Habár elméletileg megalapozott és empirikusan is igazolt, hogy a kedvező osztálytermi környezet kialakításához az elsajátítási célstruktúra erősítése és a viszonyító célstruktúra lebontása hozzájárulhat, viszonylag keveset tudunk arról, hogy a gyakorlatban ez hogyan valósítható meg (O’Keeffe, Ben-Eliyahu és Linnenbrink-Garcia, 2013; Patrick, Kaplan és Ryan, 2011; Urdan, 2010b). A célstruktúrák az osztályterem motivációs jellemzőinek holisztikus mutatói. Megismerésük kapcsán elsősorban tanulói kérdőívekre támaszkodnak, azonban ezek állításai túl általánosak ahhoz, hogy segítségükkel az osztálytermi gyakorlat számára hasznosítható információhoz jussunk (pl. „A tananyag megértése matekból fontos cél az osztályunkban”). A következőkben azokat a kutatási eredményeket tekintjük át, amelyek a tanulási környezet célstruktúrák észlelését befolyásoló tényezőiről kínálnak információkat.

A célstruktúrák kialakulása mögött álló tényezők megismerése a célstruktúrák és a tanulási környezet egyéb jellemzőiről egyszerre információt gyűjtő kutatások által valósulhat meg. E kutatásokhoz Ames (1992) kategóriái kínálnak vezérfonalat. Ames a korábbi kutatások szintetizálásával Epstein (1983) munkájára támaszkodva gyűjtötte össze azokat a tanári stratégiákat, amelyek a célelmélettel szinkronba hozhatók, és befolyásolhatják a célstruktúrák tanulók általi észlelését. E stratégiákat hat kategóriába sorolta (lásd bővebben: Ames, 1992; Brophy, 2004; Kaplan és Maehr, 2007),

amelyek összefoglaló megnevezésére a dimenziókat jelölő angol szavak (Task, Authority, Recognition, Grouping, Evaluation, Time) kezdőbetűinek összeolvasásából a TARGET betűszó használatos (4. táblázat).

4. táblázat. A célorientációkat befolyásoló körülmények szempontjai (TARGET)  
(Kaplan és Maehr, 2007, 159. o.)

Környezeti dimenziók	Leírás	Az elsajátítási cél fejlesztése	A viszonyító cél fejlesztése
Feladat	Mit kérnek a tanulótól? Mi a végeredmény? Milyen lehetőségei vannak a tanulónak a feladat befolyásolásra? Mennyire tűnik hasznosnak, jelentéssel bírónak a feladat az egyén számára?	A tanulót olyan feladat elvégzésére kérik, amelynek célja számára világos, és amely kihívást jelent számára. Lehetősége van a feladat befolyásolásra. A végeredmény hasznos és jelentéssel bír. Különböző tanulók különböző feladatokat teljesíthetnek.	A tanulót olyan feladat elvégzésére kérik, amely túl könnyű, így rutinszerű, vagy túl nehéz, így jól strukturált. A produktum célja az értékelés. A feladatok minden tanuló számára hasonlóak.
Irányítás	Az egyénnek mennyire van beleszólása abba, hogy hogyan és mikor végezze el a feladatait? Meg lehet-e változtatni a szabályokat? Ki vesz részt a döntéshozatalban, és hogyan?	A tanuló részt vesz a döntéshozatalban, amely befolyásolja saját tevékenységét, és beleszólhat abba, hogyan és milyen stratégiák segítségével végezze el a feladatot.	A tanulónak külsőleg meghozott, szigorú szabályoknak kell megfelelnie, nem választhat alternatív utakat a feladat elvégzéséhez.
Elismerés	Milyen eredménnyel és viselkedéssel foglalkozunk, és milyen eredményt és viselkedést ismernek el?	Az elismert viselkedési formák közé tartoznak többek között a következők: erőfeszítés, kockázatvállalás, kreativitás, ötletek megosztása, a hibákból való tanulás. Az elismerés személyesen, nem a közösség előtt történik.	Többek között a következő viselkedést ismerjük el: kis erőfeszítéssel kiváló teljesítmény, hibátlan munka, a külsőleg meghozott szabályok betartása. Az elismerés nyilvános.
Csoportmunka	Melyek a csoportba rendezés kritériumai? Milyenek a csoporton belüli interakció normái, szabályai?	A csoportba rendezés kritériumai többek között a következők: az érdeklődés, az olyan különbségek a tanulók között, amelyek elősegítik a tanulást, valamint a csoporton belüli és csoportok közötti interakciókat és az ötletek megosztását.	Többek között a következő szempontok szerint zajlik a csoportba rendezés: képességszint, teljesítmény, társadalmi státusz. A tanulók közötti interakció korlátozva van, a csoportok versenyeznek egymással.



<i>Környezeti dimenziók</i>	<i>Leírás</i>	<i>Az elsajátítási cél fejlesztése</i>	<i>A viszonyító cél fejlesztése</i>
Értékelés	Mit közvetít a feladat értékelése a feladat céljairól? Hogyan zajlik az értékelés?	A fejlődést, a kreativitást és a készségek elsajátítását értékeli. Az értékelés személyesen, nem a közösség előtt történik.	Az értékelés alapja a feladat végeredménye. Az értékelés során a tanulók teljesítményét összehasonlítják egymással. Az értékelés nyilvános.
Idő	Milyen az idővel való gazdálkodás? Mennyire rugalmas a menetrend? Mi az üzenete az időkorlátoknak?	Az idő nem kötött, a tanulók saját tempójuknak megfelelően haladhatnak, a menetrend úgy változik, hogy segítse a feladat elvégzését és a tanuló szükségleteit. A hangsúly a tanuláson van.	Az idő kötött, időkorlátok vannak, a tanulóknak időre kell teljesíteniük, a menetrend betartása fontosabb, mint a feladat teljesítése és a megértés.

A célstruktúrák észlelését befolyásoló tényezők feltérképezésének egyik irányát azok a kutatások jelentik, amelyekben az osztálytermeket a célstruktúrák alapján kérdőívek segítségével csoportosítják, majd kvalitatív módszerekkel, elsősorban osztálytermi megfigyelések és a tanári közlések elemzése által, megkísérlik feltárni, hogy mi okozhatja a különbségeket az osztályok között. *Patrick és munkatársai* (*Patrick, Anderman, Ryan, Edelin és Midgley, 2001; Patrick, Turner, Meyer és Midgley, 2003*) e megközelítést alkalmazva ötödik és hatodik évfolyamos tanulók körében osztálytermi megfigyelésekkel kombinálta a célstruktúrák tanulói kérdőívét, és az osztályok átlagai alapján magas és alacsony elsajátítási célstruktúrájú osztálytermeket vizsgált. Az osztálytermi megfigyelésekhez mindkét kutatásban az *Observing Patterns of Adaptive Learning* (OPAL) kódolási protokollt használták, amely a tanári tevékenységek leírására szolgál, és a hat TARGET-kategóriát további hárommal, a szociális interakciók, a segítségkérés és az általános tanári üzenetek kategóriájával egészíti ki (lásd *Patrick, Ryan, Anderman, Middleton, Linnenbrink, Hruda, Edelin, Kaplan és Midgley, 1997*). Az eredmények szerint a tanári üzenetek a feladatok, az irányítás és az elismerés kapcsán összefüggésbe hozhatók az elsajátítási célstruktúrával. Az időfelhasználás esetében nem találtak különbséget az osztályok között a megfigyelések során. Ugyanakkor különbségek adódtak a magas és alacsony célstruktúrával jellemezhető osztálytermek között a társas és affektív sajátosságok tekintetében, így a tanár-diák kapcsolatban, valamint az arra vonatkozó tanári üzenetekben, hogy a tanulóknak miként kellene viszonyulniuk egymáshoz. Az alacsony elsajátítási célstruktúrával szemben a magas értékkel rendelkező osztálytermekben megfigyelhető volt a tanári támogatás, a tisztelet, a pozitív érzelmek és a tanári lelkesedés. *Anderman, Patrick, Hruda és Linnenbrink* (2002) ugyancsak az OPAL-t alkalmazva ötödik és hatodik évfolyamosok körében hasonlította össze a tanári tevékenysége-

ket a két célstruktúra erőssége alapján négyféle osztálytermet megkülönböztetve. Leginkább az autonómia támogatásában különböztek az erős és gyenge elsajátítási célstruktúrájú osztályok pedagógusai. Az alacsony elsajátítási célstruktúrákkal jellemzett osztályokban a pedagógusok nagyobb hangsúlyt fektettek a szabályok és megoldási eljárások követésére az önálló felfedezéssel és készségfejlesztéssel szemben. A formális értékelés hangsúlyozása különböztette meg leginkább az erős és gyenge viszonyító célstruktúrát létrehozó pedagógusokat. A TARGET-kategóriák többségében ugyanakkor nem találtak különbségeket, így minden pedagógus alkalmazta a jutalmazást, a kiscsoportos munkaformák használata nem volt jellemző, és nem mutatkozott eltérés az időfelhasználás terén sem. Az elsajátítási célstruktúrát kialakító pedagógusokat a meleg tanár-diák kapcsolat és a tanulók intellektusának tisztelete jellemezte. A társas összehasonlítás különböző formáinak alkalmazása során azokban az osztályokban, amelyekben egyszerre magas elsajátítási és viszonyító célstruktúráról számoltak be a tanulók, a tanárok pozitív összehasonlítást alkalmaztak, azaz a kiemelkedő tanulmányi teljesítményekre hívták fel a figyelmet, míg az erős viszonyító célstruktúra esetén gyakoribb volt a negatív összehasonlítás. A magas elsajátítási és alacsony viszonyító célstruktúrájú osztálytermekben az összehasonlítás kevésbé volt hangsúlyos.

Turner, Midgley, Meyer, Gheen, Anderman, Kang és Patrick (2002) hatodikos tanulók mintáján a tanári közléseket elemezte az elsajátítási célstruktúrák észlelése és a tanulók elkerülő stratégiáinak (tanult tehetetlenség, segítségkérés kerülése, új megközelítések kerülése a tanulmányi munka során) figyelembevétele mellett, így magas elsajátítási/alacsony elkerülő és alacsony elsajátítási/magas elkerülő osztályközösségeket összehasonlítva. Elemzésük szerint az elsajátítási célstruktúrát erősítő üzeneteket részben az explicit intésekben keresztül közvetítik a tanárok tanulóik felé, vagyis kifejezik, hogy ha valamit nem értenek a tanulók, ne érezzenek szégyent, vagy ne gondolják inkompetensnek magukat. Az elsajátítást ösztönző tanárok saját gondolkodási folyamataik modellálásán keresztül demonstrálják, hogy a bizonytalanság, a hibákból való tanulás és a kérdezés a tanulás természetes és szükséges velejárói. Kiemelhető továbbá, hogy a tanárral folytatott interakcióknak nemcsak a kognitív, de a társas és érzelmi aspektusai is lényegesek. Az elsajátítási célstruktúrát kialakító pedagógusokat több motivációt támogató közlés jellemezte, például a tanulók kitartására és saját lelkesedésükre vonatkozóan. Emellett gyakrabban hívták segítségül a humort, és a tanulók jellemzőinek figyelembevétele mellett gyakrabban teremtettek olyan helyzeteket, amelyekben felelősséget kellett vállalniuk a tanulóknak.

Sideridis és munkatársai (Sideridis, 2005; Sideridis, Ageriadis, Irakleous, Siakali és Georgiou, 2006) részben az elméleti háttérre, részben az említett, megfigyeléseken alapuló kutatások eredményeire támaszkodva dolgoztak ki protokollt, amelynek segítségével a megfigyelő tizenkilenc tanári viselkedés előfordulását értékelheti Likert-skálás állítások segítségével. Az állításokból a faktorelemzések szerint két skála

rajzolódik ki, amelyek megfeleltethetők az elsajátítási és a viszonyító tanári célstruktúráknak. Az osztálytermi megfigyelést végzők és a tanulók által a célstruktúrákról kitöltött kérdőívek kapcsolatát statisztikai elemzés segítségével is megvizsgálták tanulási zavarral küzdő és többségi tanulók esetében. Az elsajátítási célstruktúra pozitívan korrelált a tanári ösztönzéssel és negatívan a tanári elutasítással a tanulási zavarral küzdők esetében. Az elsajátítási célstruktúra negatív kapcsolatban állt a tanári ösztönzéssel mindkét csoportban, valamint a tanári elutasítással és a durva tanári bánásmóddal a tanulási zavarral küzdők körében.

A célstruktúrák globális mutatói mögött álló tényezők megismerésének egy másik irányát azok a kérdőíves vizsgálatok jelentik, amelyekben a célstruktúrák és az osztálytermi környezet további sajátosságairól informáló skálák egyszerre szerepelnek. A tanulói kérdőívek alapján az elsajátítási célstruktúra pozitív irányú összefüggést mutat a tanári támogatással érzelmi és tanulmányi szempontból, a tanulók közötti kapcsolattal, a feladatokkal kapcsolatos tanulói interakciók támogatásával, a tanulók közötti kölcsönös tisztelet elősegítésével és a tanulói autonómia erősítésével (Butler, 2012; Ciani, Middleton, Summers és Sheldon, 2010; Patrick, Kaplan és Ryan, 2011; Polychroni, Hatzichristou és Sideridis, 2012; Ohtani, Okada, Ito és Nakaya, 2013; Roeser, Midgley és Urdan, 1996; Skaalvik és Skaalvik, 2013; Turner, Gray, Anderman, Dawson és Anderman, 2013). Az eredményeket megerősíti, hogy az elsajátítási célstruktúrával összefüggésbe hozható tényezők többsége nemcsak a cél-elmélet keretei között, de az osztálytermi klímát vizsgáló kutatásokban ugyancsak kiemelt fontosságú (lásd Patrick, Kaplan és Ryan, 2011 áttekintését). A viszonyító célstruktúra és a kérdőívekkel felmért osztálytermi jellemzők között ritkábban és gyengébb összefüggésekről informálnak a kutatások. Negatív irányú a kapcsolata a viszonyító célstruktúrának a tanulói interakciók és a tanulók közötti kölcsönös tisztelet támogatásával, valamint a tanár-diák és diák-diák közötti kapcsolatok egyes skálaival (Patrick, Kaplan és Ryan, 2011; Roeser, Midgley és Urdan, 1996; Ohtani, Okada, Ito és Nakaya, 2013; Polychroni, Hatzichristou és Sideridis, 2012; Ryan és Patrick, 2001; Skaalvik és Skaalvik, 2013).

A kérdőíves vizsgálatok egyre több bizonyítékot hoznak annak kapcsán, hogy az elsajátítási célstruktúra és az osztálytermi környezet társas jellemzői nem elkülönülő konstruktumok. Butler (2012) serdülőkkel végzett vizsgálatában a tanári támogatás és az elsajátítási célstruktúra nem alkottak elkülönülő faktorokat. Turner, Gray, Anderman, Dawson és Anderman (2013) felmérésében bár a tanév elején még különböző faktorokat alkottak az említett skálák a hatodikos és hetedikos tanulók mintáján, a tanév végén egy faktorra olvadtak össze. Patrick, Kaplan és Ryan (2011) az elsajátítási célstruktúra és az osztálytermi szociális klíma skáláit (tanári érzelmi támogatás, tanári tanulmányi támogatás, tanulók közötti kölcsönös tisztelet elősegítése, feladatokkal kapcsolatos interakciók) ellenőrző faktorelemzés által két modell összehasonlításával vizsgálta hetedikeseik körében. Egy elsőrendű modellben a skálák azonos szinten helyezkedtek el, míg egy másodrendű modellben a szociális

klíma skáláit az elsajátítási célstruktúra indikátoraiként jelenítették meg. Az elsőrendű modell illeszkedése jobb volt, így az eredmények arra utalnak, hogy a pozitív osztálytermi társas környezet az elsajátítás célstruktúra részeként értelmezhető.

Az előbbiektől eltérő kutatási megoldást alkalmaz *Patrick és Ryan (2008)* vizsgálata, amely kvantitatív és kvalitatív módszereket kombinál. A PALS-kérdőív tanári elsajátítási célstruktúrára vonatkozó Likert-skálás állításainak értékelését követően nyitott kérdéseket használtak a tanulói kérdőíveken. A kérdőívtetelekhez tartozó számok bekarikázása után arra kérték a hatodik, hetedik és nyolcadik évfolyamos tanulókat, írják le, hogy mit tett vagy mondott a pedagógus, ami miatt az adott értéket jelölték. A válaszokat tematikusan kódolták, a TARGET-dimenziókat négy további kategóriával (pedagógiai célú interakció, érzelmi töltetű interakció, a tanár azt mondta, a tanár nem mondta) kiegészítve. A legtöbb választ a pedagógussal való interakció érzelmi és pedagógiai összetevője kapta. Az elismerés, az idő, az értékelés és a feladat kategóriába ugyancsak sok választ soroltak, míg a tanár mondta, az irányítás, a tanár nem mondta és a csoportmunka kategóriákra kevés említés jutott. A magas és alacsony elsajátítási célstruktúrájú osztálytermek között nem találtak eltérést a felsorolt tanári jellemzők alapján.

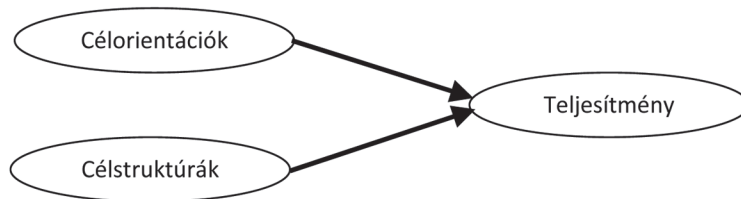
### 3.6.3. A CÉLSTRUKTÚRÁK HATÁSMECHANIZMUSA

A célelmélet egyik alapvető feltevése, hogy a célstruktúrák a célorientációk közvetítésén keresztül befolyásolják a teljesítményt. Ugyanakkor több kutatás a tanulói célorientációktól függetlenül kapcsolatot fedezett fel az iskolai, osztálytermi célstruktúrák és a teljesítmények között, azaz a célstruktúrák a célorientációk közvetítő szerepe nélkül is hatást gyakorolhatnak a teljesítményre (pl. *Kaplan és Midgley, 1999; Ryan, Gheen és Midgley, 1998; Ryan és Patrick, 2001; Urdan, Midgley és Anderson, 1998*).

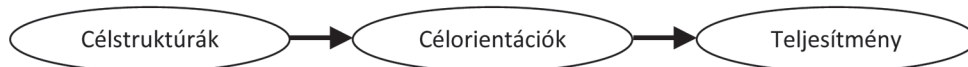
A célstruktúrák hatásmechanizmusára többféle magyarázat is született. Ezek egyike egyszerűen azt a feltételezést fogalmazza meg, hogy az osztálytermi célstruktúrák által közvetített üzenetek nem elég erősek, nem elég világosak a legtöbb osztályteremben. A tanulók észlelése szubjektív, nagy különbséget mutathat, a célstruktúrák észlelését inkább a személyes célok, mint az inkonzisztens üzenetekkel jellemezhető környezet befolyásolja (*Brophy, 2004*). A másik lehetséges magyarázat, hogy a különböző kutatások az osztálytermi célstruktúrát különböző módon definiálják, így az e területen folyó vizsgálatok következtetései nem összevethetők (*Urdan, 2010a*). Egy harmadik magyarázat a lehetséges fejlődésbeli különbségek szerepére utal. *Linnenbrink (2004)* arra hívja fel a figyelmet, hogy az otthoni és az iskoláztatás korai szakaszában észlelt célstruktúrák kritikus szerepet tölthetnek be a személyes célorientációk formálódásában, így elképzelhető, hogy a tanulók személyes céljai már stabilak azokban az életkorokban, amelyekről eddig sikerült információt gyűjteni.

Egy további magyarázat, melyet ugyancsak *Linnenbrink* (2004) vetett fel, részletesebb kifejtést igényel. *Linnenbrink* (2004) a szakirodalom áttekintése alapján három lehetőséget fogalmaz meg, ahogyan az osztálytermi célstruktúrák befolyásolhatják a tanulás szempontjából fontos változókat: (1) a személyes célok közvetítő szerepet töltenek be, amelyeken keresztül a célstruktúrák kifejtik hatásukat; (2) a célstruktúrák közvetlenül, a célorientációktól függetlenül fejtik ki hatásukat; (3) a személyes célok befolyásoló tényezők, és a különböző célorientációk és célstruktúrák interakciója együttesen fejtik ki hatását. *Murayama* és *Elliot* (2009) az indirekt, a direkt és az interakciós hatásmodell elnevezést használja e megközelítésekre, amelyeket a könyvben áttekintés érdekében sematikusan is ábrázoltak (3. ábra). A korábbi kutatások áttekintése alapján mindhárom lehetőséget alátámasztják empirikus bizonyítékok (lásd *Linnenbrink*, 2004; *Linnenbrink* és *Pintrich*, 2001; *Murayama* és *Elliot*, 2009).

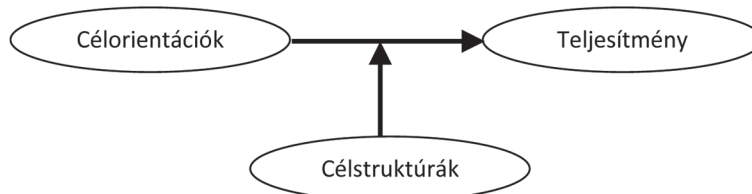
#### Direkt hatásmodell



#### Indirekt hatásmodell



#### Interakciós hatásmodell



3. ábra. Elemzési keret a célorientációk és a célstruktúrák együttes, teljesítménnyel kapcsolatos változókra kifejtett hatásának vizsgálatához (*Murayama* és *Elliot*, 2009, 433. o.)

Az inkonzisztens eredmények magyarázatában, illetve a célorientációs elmélet továbbbépítésében főként a célorientációk és célstruktúrák interakcióját feltételező lehetőség jelenthet előrelépést. E megközelítés számol a személyes célok viszonylagos stabilitásával (lásd *Tuominen-Soini, Salmela-Aro és Niemivirta, 2011; Wolters, Yu és Pintrich, 1996*), és arra a feltételezésre épít, hogy ebből következően a tanulók olyan környezetbe kerülhetnek, ahol a személyes céljaikat az osztálytermi célstruktúra nem támogatja. Vagyis a célorientációk és célstruktúrák különböző kombinációi eltérő módon befolyásolhatják a tanulás szempontjából lényeges változókat (*Linnenbrink, 2004*). *Linnenbrink és Pintrich (2001)* két eltérő hipotézist fogalmaz meg ezen interakciók leírására.

A *puffer hipotézis (buffering hypothesis)* szerint akár az elsajátítási cél, akár az elsajátítási célstruktúra adaptív jellegüknél fogva pufferként tompítják a viszonyító cél vagy célstruktúra káros hatását. Például egy elsajátítási célt követő tanuló viszonyító célstruktúrával jellemezhető környezetben csökkenti a környezet kedvezőtlen hatásait a tanulás eredményességét kifejező változók esetében. Vagyis e nézőpontból nem elsősorban a személyes célok és célstruktúrák illeszkedése vagy eltérése az, ami igazán lényeges, hanem az elsajátítási cél vagy célstruktúra megjelenése. Azaz a legkevésbé előnyös következményekkel az jár, ha a viszonyító célorientáció viszonyító célstruktúrával párosul.

Egy alternatív hipotézis az *illeszkedési hipotézis (matching hypothesis)* nevet viseli, mely arra utal, hogy a tanulók számára az a legelőnyösebb, ha a személyes cél és az osztálytermi célstruktúra megegyezik, ellenkező esetben frusztráció jelentkezik, a bevonódás csökken, ami negatív következményekkel kísért folyamatban ölt testet. Vagyis nem feltétlenül az elsajátítási cél vagy célstruktúra jelent előnyt, hanem a környezet által hangsúlyozott és a személy által követett cél illeszkedése.

*Barron és Harackiewicz (2001) szelektív célok hipotézise (selective goal hypothesis)* az illeszkedési hipotézis kiegészítéseként értelmezhető, mivel hasonló logikán alapul, ugyanakkor a többszörös osztálytermi célstruktúrát is figyelembe veszi, vagyis azzal is számol, hogy egy osztálytermi környezet egyszerre hangsúlyozhatja az elsajátítási és viszonyító célt. E hipotézis alapján a többszörös osztálytermi célstruktúra tekinthető a legkedvezőbbnek, hiszen az minden tanuló személyes céljával illeszkedést mutathat.

*Murayama és Elliot (2009)* arra vállalkozott, hogy a tanulás eredményességét befolyásoló néhány változó tekintetében egyetlen mintán megvizsgálja és összevesse a direkt, indirekt és interakciós hatásmodellek működését. Felmérésük keretében 1578 7–11. évfolyamos tanulóval töltettek ki kérdőívet, melyek segítségével a személyes célok és észlelt célstruktúrák mellett az önjutalmazó motivációt és a tanulási énképet mérték fel. Eredményeik mindhárom modell működése tekintetében szolgáltatnak bizonyítékot. A célstruktúrák mind direkt, mind indirekt módon kapcsolatba hozhatók az önjutalmazó motivációval és a tanulmányi énképpel, míg a célorientációk és a célstruktúrák összefüggése az interakciós hatásmodell alapján magyarázható, és mind a puffer, mind az illeszkedési hipotézis működésére találtak bizonyítékot.



## 3.6.4. INTERVENCIÓS KÍSÉRLETEK

Bár az eddigi kutatási eredményekből világosan következik, hogy a célstruktúrák manipulálásával befolyásolható a tanulási motiváció, kétségkívül a legmeggyőzőbb bizonyítékokat az intervenciós kísérletek szolgáltatathatják. E beavatkozások többsége a TARGET-dimenziókra épít, illetve viszonyítási pontként alkalmazza azokat.

Ames (1990, idézi Urdan, 2004a) a TARGET-dimenziókat alapul véve a tanulási környezet manipulálását, elsajátítási célstruktúra kialakítását tűzte ki célul. Kontrollcsoportos vizsgálatában nem ért el változást a kísérleti csoportban a tanulók önjutalmazó motivációja, tanulási stratégiája, az olvasás, a matematika és az iskola iránti attitűdje, illetve az észlelt kompetencia tekintetében, ugyanakkor a kontrollcsoport tanulói esetében szignifikáns csökkenést mutatott ki az észlelt kompetencia és az iskola iránti attitűd kivételével a vizsgált változókban.

Maehr és Midgley (1996) az alapfok és az alsó középfok közötti átmenethez kötődően a tanulók új osztályokba kerülését használta ki, mely során az új osztályok egy részében elsajátítási célt hangsúlyozó környezet megteremtésére törekedtek. A kísérleti osztályokba került tanulók között a viszonyító célok követésének enyhe csökkenéséről számoltak be, míg a kontrollosztályokban növekedésről. Ugyanakkor a kísérleti csoportban a viszonyító cél érzékelése az osztályteremben nem változott, míg a kontrollcsoportban erősödött.

Fuchs, Fuchs, Karns, Hamlett, Katzaroff és Dutka (1997) fejlesztő kísérlete a TARGET több komponensét felhasználva általános iskolások matematikaoktatását célozta, elsősorban a tantervi tartalmak elsajátítására fókuszálva. A kísérleti csoport tanulói a kontrollcsoportéhoz képest több kihívást jelentő feladatot választottak, illetve ezek témái változatosabbak voltak. Emellett a kísérleti csoport alulteljesítő diákjai esetében a befektetett erőfeszítés növekedését tapasztalták, azonban az önjutalmazó motiváció esetében nem találtak különbséget a kísérleti és a kontrollcsoport között.

Miller és Meece (1997) harmadik osztályos tanulók motívumfejlesztésére vállalkozott az olvasás és az írás területén a hagyományos munkafüzetek rövid választ igénylő feladatainak esszé jellegűekre cserélése, a saját fejlődés nyomon követésére alkalmas lehetőségek növelése, valamint az osztálytársakkal való együttműködés ösztönzése által. Eredményeik szerint azokban az osztályokban, ahol a megfigyelések szerint a kutatók elvárásainak megfelelően átalakították a tanári gyakorlat említett jellemzőit, a tanulók kevésbé követtek viszonyító célokat.

Linnenbrink (2005) nevéhez fűződik az az öt hétig tartó kísérlet, amely keretében elsajátítási, viszonyító, illetve e kettő kombinációjával jellemezhető célstruktúra kialakítására törekedtek ötödik és hatodik évfolyamon matematikaórákon. A tanulási környezet átalakítása az értékelés, elismerés, a csoportalkotás és a csoportok közötti versenyhelyzetek manipulálásán alapult. A tanulói kérdőívek szerint a célstruktúrák létrehozása sikeres volt, ugyanakkor a személyes célok nem változtak a kísérlet során. Azonban a vizsgált eredményváltozókon kimutatható volt az új környezet be-

folyása, a legkedvezőbb hatása az elsajátítási és viszonyító célt kombináló célstruktúrának volt.

O'Keefe, Ben-Elياهو és Linnenbrink-Garcia (2013) egy további kísérletben tehetséges 8–10. osztályos tanulóknak tartott nyári program során hoztak létre elsajátítási célstruktúrát hangsúlyozó és viszonyító célstruktúrát gyengítő tanulási környezetet. A háromhetes, 120 órás, tanulói érdeklődésre épülő, akcelerációs és gazdagító elemeket is alkalmazó oktatás során a résztvevők előzetes tudására és mindennapi tapasztalataira építettek, új és kihívást jelentő oktatási anyagokat kínáltak számukra, amelyeket változatos tevékenységek során dolgoztak fel. További szempont volt az információk feldolgozásához elegendő idő biztosítása, az egyéni előrehaladást hangsúlyozó értékelés, valamint a megfelelő tanár-diák viszony kialakítása. Az elsajátítási cél erősödött, míg a viszonyító teljesítménykereső és viszonyító teljesítménykerülő cél gyengült a program végére. Hat hónappal a nyári programot követő értékelés során a kezdeti szintet mérték a viszonyító célok esetében, ugyanakkor az elsajátítási cél nem esett vissza, a nyári program megkezdését meghaladó értéket mértek.

Az intervenciók kapcsán megemlíthetők még a tanulási környezet beavatkozás nélküli változásában rejlő előnyöket kiaknázó kutatások, amelyek ugyancsak bizonyítják, hogy a célok, illetve a tanulási környezet észlelése befolyásolható. Néhány kutatás az alapfok és az alsó középfok közötti iskolaváltást (pl. Anderman és Midgley, 1997), továbbá a tanulók új osztályba kerülését (pl. Urdan és Midgley, 2003) használta ki. E megoldások hátránya, hogy nehéz azonosítani a változást előidéző tényezőket.

Külön említést érdemelnek azok a megoldások, melyek közvetett úton vizsgálják a tanulási környezet változásának hatását. Például Stipek, Givvin, Salmon és MacGyvers (1998) tanárok számára szervezett továbbképzések különböző formáinak hatását vizsgálta, többek között az osztálytermi célstruktúrák alakulása szempontjából.

### 3.6.5. A CÉLORIENTÁCIÓK STABILITÁSA

A beavatkozások szervezésével kapcsolatban központi kérdésként merül fel, hogy a célorientációk mennyire stabil személyiségjellemzők, hiszen ez szorosan kötődik ahhoz a kérdéshez, hogy milyen mértékben befolyásolhatók, milyen elvárások támaszthatók a tanulói célorientációk formálását célzó intervenciós törekvésekkel szemben. A kutatók egy része a kontextus szerepét hangsúlyozza, vagyis úgy tekint a célorientációkra, melyek a különböző szituációkban jelentős eltérést mutathatnak adott személy esetében is, ebből következően relatíve könnyen befolyásolhatók (pl. Ames, 1992). Mások az egyéni jellemzőket helyezik előtérbe, vagyis az előbbi megközelítéssel szemben a környezeti feltételektől viszonylag független, stabil személyiségjellemzőként kezelik a célorientációkat (pl. Dweck és Leggett, 1988). A kérdés meg-



válaszolásában a longitudinális vizsgálatoké lehet a főszerep. A célelméleten alapuló kutatások nem fordítanak kiemelt figyelmet a személyes célok időbeni alakulására természetes körülmények között, azaz változatlan tanulási környezet esetén. Ennek oka egyrészt az elméleti alapvetések következménye, hiszen a személyes célokat – bár különböző mértékben – a környezettel kölcsönhatásban álló személyiségjellemzőnek tekintik. A másik ok, hogy az elméleti alapvetésekből következően a keresztmetszeti vizsgálatok nem alkalmasak a célorientációk változásának feltárására. Longitudinális kutatásokat azonban alig indítanak a környezet manipulálása, vagy a tanulási környezet valamilyen természetes átalakulásának kihasználása nélkül.

Az alapfok és az alsó középfok közötti, negyedik évfolyam utáni iskolaváltáshoz kötődően több kutatás is megvizsgálta a tanulók célorientációit. Az eredmények a tanulók többségénél az elsajátítási cél csökkenéséről és a viszonyító cél erősödéséről számolnak be, amit a teljesítményt, ezen keresztül pedig a viszonyító célstruktúrát egyre inkább hangsúlyozó tanulási környezethez kötnék (pl. *Anderman és Anderman*, 1999; *Anderman és Midgley*, 1997). *Meece, Herman és McCombs* (2003) 5–12. évfolyamos tanulók körében végzett keresztmetszeti felmérése ugyancsak megerősítette, hogy a fiatalabb tanulók elsajátítási célorientációja erősebb. *Meece és Miller* (2001) az olvasáshoz és íráshoz kapcsolódóan vizsgálta a célorientációk változását longitudinális vizsgálatában harmadik és ötödik évfolyam között, a célokat a tanév elején és végén egyaránt felmérve. Eredményeik szerint az évfolyamok előrehaladtával és a tanéven belül is mind az elsajátítási, mind a viszonyító célok gyengülése tapasztalható.

*Freeman és Anderman* (2005) az előbbieknél ellentmondó eredményeket kapott. Vizsgálatuk hatodik és hetedik évfolyam között vállalkozott az elsajátítási célok változásának összevetésére nagyvárosi és vidéki iskolák tanulói körében. A várakozásokkal ellentétben mindkét almintában az elsajátítási célok erősödéséről számoltak be. Mivel a korábbi eredmények egy része az iskolaváltáshoz köthető, az inkonzisztens eredmények magyarázataként a szerzők felvetik egyrészt, hogy a korábbi mérésekben a csökkenés ideiglenes visszaesés is lehetett, másrészt, hogy az utóbbi évek oktatási reformjainak lehetséges pozitív hatása állhat a háttérben.

A problémát egy másik, személyközpontúnak (*person-centered method* vagy *pattern analysis*) nevezett megközelítésben is érdemes megvizsgálni. E nézőpont a hasonló motivációs profillal jellemezhető tanulókat kívánja azonosítani, vagyis az egyes célorientációk vizsgálata (*variable-centered method*) helyett azok mintázataira helyezi a hangsúlyt, a többszörös célok elméletére hivatkozva (lásd *Niemivirta*, 2002a). Konzisztensen hasonló motivációs mintázattal rendelkező tanulói csoportokat azonosított több felmérés is (pl. *Meece és Holt*, 1993; *Niemivirta*, 2002b; *Pulka és Niemivirta*, 2013; *Tapola és Niemivirta*, 2008; *Tuominen-Soini, Salmela-Aro és Niemivirta*, 2008).

*Tuominen-Soini, Salmela-Aro és Niemivirta* (2011) e motivációs mintázatokat szem előtt tartva a korábbiaktól eltérő módon keres választ arra, hogy mennyiben érzékenyek a célorientációk a kontextusra. A különböző motivációs mintázatokkal

jellemezhető csoportokba sorolt tanulók körében elemzik az időbeli stabilitását. Két longitudinális felmérés eredményeiről számolnak be, amelyek egyikében a tanulói célorientációk mérését négy, míg a következőben tizenkét hónap elteltével ismételték meg 15 és 17 éves középiskolások körében. A tanulók közel 60 százalékának motivációs jellemzői állandónak bizonyultak mindkét felmérésben. Kismértékű változást tapasztaltak a tanulók közel harmadánál, ami azt jelenti, hogy továbbra is a korábban azonosított motivációs jellemzőkkel bíró csoportban maradtak. A diákok mindössze öt százaléka esetében jeleztek számottevő változást az adatok. Ezek az eredmények így a motivációs jellemzők viszonylagos stabilitását támasztják alá.

*Schwinger és Wild (2012)* ugyancsak longitudinális vizsgálatban követte harmadik és hetedik évfolyam között a motivációs profil változását a matematikához kötődően. A tanulók motivációs mintázatát minden évben felmérték. Három csoportot különböztettek meg: magas többszörös céllal, átlagos többszörös céllal és elsajátítási céllal rendelkező tanulókat. Eredményeik szerint mindössze a tanulók egyharmada tartozott ugyanazon mintázattal jellemezhető csoportba mind az öt tanévben. A változások két jellemző tendenciáját fedezték fel, ezek egyike az volt, hogy minden évben egyre többen kerültek át a magas többszörös céllal jellemezhetők közül az átlagos többszörös céllal rendelkezők közé, emellett egyre csökkent az elsajátítási célra orientálódó tanulók aránya.

Összességében tehát viszonylag keveset tudunk arról, hogyan változnak a tanulók személyes céljai az életkor előrehaladtával. A vizsgálatok eredményeinek egy része változásról, főként az elsajátítási célok követésének csökkenéséről tanúskodik az életkor előrehaladtával, ami párhuzamba állítható azzal, hogy a tanulók többségénél a motivációs jellemzők az iskoláztatással párhuzamosan egyre kedvezőtlenebbé válnak (*Józsa és Fazekasné, 2008; Józsa, 2013; Józsa és Fejes, 2012*). Ugyanakkor ennek ellentmondó eredmények is napvilágot láttak.

Az inkonzisztencia magyarázatában fontos lehet az a körülmény is, hogy eltérő életkorú tanulókat vizsgáltak az említett kutatásokban. Korábban rámutattunk a hazai tanulók kapcsán arra, hogy a változások a motivációs konstruktumok tekintetében különböző életkorokat tekintve különböző mértékűek lehetnek. Emellett az eltérő koncepcióra épülő, valamint a kontextus eltérő szintjét (általános vagy tantárgyhoz kötődő célok) képviselő mérőeszközök is akadályozzák az eredmények szintetizálását.

3.6.6. A CÉLELMÉLET OSZTÁLYTERMI ALKALMAZÁSÁNAK  
LEHETŐSÉGEI ÉS KORLÁTAI

*Brophy* (2004) összefoglalása szerint az osztálytermi alkalmazást tekintve a célorientációs elméleten alapuló kutatások legfontosabb üzenete, hogy az elsajátítási cél ösztönzését kellene elősegítenie a pedagógusoknak, illetve tágabb értelemben az iskolának. Vagyis a cél, hogy a tanulók úgy érezzék, a környezet a befektetett erőfeszítések megnyilvánulásának növelésére, a tananyag megértésére, tudásuk önmagukhoz mért gyarapítására ösztönöz. Bár az elsajátítási céllal kombinálva a viszonyító cél követése is lehet kedvező, a kutatók gyakran ellenzik az ezt hangsúlyozó tanulási környezet létrehozását. Ellenérvként jelenik meg többek között, hogy csak addig jár kedvező következményekkel követése, míg a tanuló sikeres, sikertelenség esetén pedig feltehetően a negatív hatásokat kiváltó teljesítménykerülő viszonyító cél erősödik meg; továbbá, hogy csak bizonyos környezeti feltételek megléte mellett bizonyult előnyösnek e cél. A kutatások alapján különösen kerülendő egyrészt a túlzottan szigorú osztályozási gyakorlat, ami indokolatlanul megnehezíti a siker elérését, ezzel az osztályzatokra irányuló szorongást eredményezhet; másrészt azon értékelési gyakorlat, amely során a szociális összehasonlítás jóval hangsúlyosabb, mint az egyéni fejlődés nyomon követése.

A célorientációs elmélet következtetéseinek gyakorlati felhasználásához, vagyis az elsajátítási célstruktúra kialakításának elősegítéséhez az egyes TARGET-dimenziókhoz kapcsolódó javaslatok gyűjteményét készítik el. Az általában táblázatos formájú összefoglalóban az elsajátítási célstruktúra hangsúlyozásának irányelvei mellett ellenpólusként gyakran tüntetik fel az elsajátítási célstruktúra szempontjából kedvezőtlen osztálytermi gyakorlatot, így például *Kaplan* és *Maehr* (2007) a viszonyító célstruktúrát kialakító tanári gyakorlatot szerepelteti egymás mellett (4. táblázat), míg *Brophy* (2004) a „hagyományos gyakorlattal” állítja szembe a „TARGET-javaslatokat” (1. melléklet).

A TARGET betűszó nem egy rögzített oktatási programot jelöl, hanem olyan keretként értelmezhető, amely felhasználásával a motívumfejlesztésre vonatkozó megfontolások különböző oktatási szituációkra adaptálhatók (*Brophy*, 2004). Vagyis inkább a gyakorlati tevékenységek fejlesztéséhez, értékeléséhez használható vezérfonal, mintsem a tanterv vagy tanári tevékenységek átalakítását meghatározó előírás-gyűjtemény. Emellett megjegyezzük, hogy a tanulási motivációra vonatkozó korábbi elméletek gyakorlati tanácsait figyelembe véve lényegesen új javaslatokat nem fogalmaz meg a célorientációs elmélet. *Urdan* és *Turner* (2005) a szociokognitív vonulatba illeszkedő fontosabb motivációs elméletek (célorientációs elmélet, érdeklődés és önjutalmazó motiváció, önhatékonyság, elvárás-érték elmélet, öndeterminációs elmélet, attribúciós elmélet) gyakorlati tanácsait összegzi. Az áttekintésben egyetlen olyan motivációs stratégiát sem jelölnek meg, amely más elmélet keretei között ne tűnne fel. Ugyanakkor a körképből az is látszik, hogy a célelmélet a korábbi stratégiák jelentős részét megerősítve egy koherens elméleti keretként tűnik fel.

Annak ellenére, hogy számos empirikus vizsgálat és több kedvező eredménnyel záruló beavatkozás bizonyítja a célorientációs elmélet előnyeit a tanulási motiváció és a tanulás eredményességével szoros kapcsolatban álló változók esetében, az elmélet széles körű terjedésének számos akadályát fogalmazza meg *Urdan* (2004a). Ezek egy része kifejezetten a célorientációs elmélet gyakorlati következtetéseihez köthető, míg más részük tulajdonképpen a legtöbb oktatási innováció bevezetésére igaz lehet.

Az akadályok között kerül megemlítésre a minden tanuló számára kihívást jelentő feladatok kiválasztásának vagy kidolgozásának nehézsége. Emellett felmerül annak a kérdése is, hogyan egyeztethető össze az egyéni előrehaladásra fókuszáló értékelés az osztályzással. Például minden esetben igazságosnak éreznék-e a tanulók az erőfeszítésen és az egyéni fejlődésen alapuló értékelést. A tanulók egyéni előrehaladásához igazodó oktatás során nehezen képzelhető el, hogy sikerül az előírt tartalmat mindenki számára megtanítani. További kérdés, hogy a hagyományos órarend milyen mértékű fellazítására lenne szükség, hogy a tanulók egyéni üteméhez igazodó tanulás megvalósítható legyen.

Az iskolát körülölelő környezet sok szempontból ugyancsak nem kedvez az elsajátítási célstruktúrával jellemezhető közeg kialakításának, helyette a viszonyító célstruktúrához járul hozzá. Ennek talán az iskolai életet leginkább meghatározó szegmense az egyre erőteljesebb elszámoltathatóság és ezzel párhuzamosan a standardizált tesztek alkalmazása, amely egyértelműen a végeredményre fókuszáló tanári gyakorlatot eredményez, hiszen a pedagógus megítélése mellett akár állásának biztonságát is veszélyeztethetik e tesztek eredményei.<sup>4</sup>

A pedagógusok ki vannak téve egy társadalmi nyomásnak, amelyek az iskolával kapcsolatban állók közvetítenek, így a szülők a tanulók vagy az oktatási szféra egyéb alkalmazottai, aki iskolával kapcsolatos meggyőződéseivel (pl. meritokráciában való hit) valószínűleg nehezen egyeztethető össze a célorientációs elméleten alapuló oktatás, például a külső jutalmak elhagyása vagy a nyilvános elismerés. Az sem világos, hogy az esetleges otthoni viszonyító és az iskolai elsajátítási célstruktúra együttes hatása milyen következményekkel jár.

Végezetül lényeges lehet minden innováció szempontjából, hogy az új stratégiák megtanulása, ennek megfelelően az osztálytermi gyakorlat átalakítása, illetve a tapasztalatok értékelése időigényes, ami nehezen egyeztethető össze a mindennapi tanári munkával. Ráadásul a célorientációs elmélet számos tanulással kapcsolatos korábbi nézet megváltoztatását, új szakzsargon és új fogalmak elsajátítását igényli.

<sup>4</sup> A tanulói teljesítményteszteken alapuló elszámoltathatóság az Egyesült Államok oktatási rendszerében kifejezetten szigorúnak számít a *No Child Left Behind* jogszabály 2002-es bevezetése óta (magyarul lásd *Tóth*, 2010; *Zsigmond*, 2005). Hazánkban elsősorban puha ösztönzők kapcsolódnak az eredményekhez, azonban településként és intézményként rendkívül változó gyakorlatok azonosíthatók (pl. *Erőss*, 2008; *Tóth*, 2011).

### 3.7. A célok kérdőíves felmérése

#### 3.7.1. ÁLTALÁNOS JELLEMZŐK

A célokat kognitív reprezentációknak, vagyis tudatosult, könnyen hozzáférhető személyiségkomponenseknek tekintik (*Kaplan és Maehr, 2007; Pintrich, 2000a*), így a célokról való információgyűjtés legáltalánosabban használt eszközei a kérdőívek, amelyeken általában a Likert-skálás megoldást alkalmazzák. Megemlíthetők azonban kivételek is, például *Van Yperen (2006)* állítaspárokkal váltotta ki a Likert-skálát, e megoldás mögött azonban a már túlhaladott célokat szembeállító, polarizáló nézet tűnik fel.

A rendelkezésre álló mérőeszközök többsége a felnőtt korosztályt, főként a felsőoktatásban tanulókat célozza, alacsony azon kérdőívek száma, amelyek általános iskolás tanulók körében is alkalmazhatók (lásd *Kaplan és Maehr, 2007* áttekintését). Az oktatás területén a leggyakrabban alkalmazott mérőeszközök közé tartozik a PALS (Patterns of Adaptive Learning Scales), melyet általános iskola negyedik osztályától ajánlanak használatra készítői (*Midgley és mtsai, 2000*), illetve az *Elliot és McGregor (2001)* nevéhez köthető, és a felsőoktatásban használt AGQ (Achievement Goal Questionnaire), illetve továbbfejlesztett változata, az AGQ-R (*Elliot és Murayama, 2008*). Az általános iskolás korosztály kapcsán megemlíthető a GOALS-S (Goal Orientation and Learning Strategies Survey), mely egy ausztrál kutatóközösséghez kötődő, szűkebb körben használt mérőeszköz (*Dowson és McInerney, 2004*). Emellett egy finn kutatóközösség középiskolás korú tanulók körében gyűjt információkat célorientációkról a *Niemivirta (2002b)* által kifejlesztett kérdőív segítségével. Az oktatás területén kívül a célorientációkhoz kapcsolódóan elsősorban a munkavállalók (pl. *Vandewalle, 1997*), valamint a sportolók (pl. *Conroy, Elliot és Hofer, 2003*) motivációjának megismerése érdekében kifejlesztett mérőeszközökkel találkozhatunk.

#### 3.7.2. GYAKORI PROBLÉMÁK

A továbbiakban azokat a fontosabb kritikákat tekintjük át, amelyek az oktatás területén alkalmazott kérdőívekkel kapcsolatban felmerülnek. Ennek célja egyrészt, hogy megindokoljuk, miért tartottuk szükségesnek a célorientációk mérésére saját fejlesztésű mérőeszköz kidolgozását, másrészt, hogy bemutassuk azokat az eredményeket, amelyekre kérdőívünk létrehozása során támaszkodtunk.

### *A 2 × 2-es felosztás újszerűsége*

A teljesítménykereső-teljesítménykerülő viselkedésre vonatkozó teóriának és a cél-orientációs elmélet összekapcsolásának hatására a dichotóm célelméletet először egy hármas megközelítés váltotta fel, mely az elsajátítási cél mellett egy teljesítménykereső viszonyító és egy teljesítménykerülő viszonyító célt különböztetett meg, de hamarosan megfogalmazódott a teljesítménykereső-teljesítménykerülő megkülönböztetés az elsajátítási céllal kapcsolatban is (Elliot, 1999; Pintrich, 2000a).

A szakirodalomban egyetértés mutatkozik a célok 2 × 2-es felosztásával kapcsolatban, ugyanakkor a jelenleg alkalmazott kérdőívek jelentős része még a hármas felosztáson alapul, vagyis az elsajátítási cél esetében a teljesítménykereső-teljesítménykerülő dimenziót nem különbözteti meg. Bár jól azonosítható a törekvés a kérdőívek továbbfejlesztésére (lásd Baranik, Barron, és Finney, 2007 áttekintését), jelenleg a nemzetközi szakirodalomban alig találunk olyan mérőeszközt, mely a célok négyes felosztását követi, és nem áll rendelkezésre olyan, amely széles körben elfogadott, és alkalmas általános iskolások céljainak feltérképezésére.

### *A célok és az egyéb, célokkal összefüggő változók elkülönítése*

A célok értelmezését illetően nincs konszenzus, mely természetesen a mérőeszközök kidolgozása területén is érezteti hatását, hiszen így hiányzik az egyetértés a célok operacionalizálásáról. Míg a kutatók egy része kizárólag a célok két dimenzióját (szándék és viszonyítási kritérium) kívánja megjeleníteni a kérdőív-tételekben (pl. Elliot és McGregor, 2001), mások tágabban értelmezve, számos egyéb változót is felhasználnak a mérések során. Az egyes céltípusokat eltérő motivációs rendszerek központi elemeinek tekintik, amelyek eltérő kognitív, affektív és viselkedési folyamatokat indítanak el (Elliot és Dweck, 1988). A kutatók egy része, különösen a célelmélet formálódásának korai szakaszában, számos olyan tényezőt is megjelenít a mérőeszközökön, amelyeket más szakemberek nem tekintenek a célorientációk összetevőinek, hanem azok következményeként értelmeznek. Talán a leggyakoribb példa a siker megjelenítése a célokat mérő kérdőíveken (pl. Niemivirta, 2002b; Skaalvik, 1997). Bár bizonyítható, hogy a siker értelmezése összefügg a követett célokkal, általában a sikert nem értelmezik a célok összetevőjeként. Dowson és McInerney (2004) mérőeszközén az elsajátítási cél egyik tételmondatában az *érdeklődés* kifejezés szerepel, ami így egy további motivációs konstrukttal köti össze a célorientációkat, ugyancsak kritikára adva okot. Kaplan és Maehr (2007) arra hívja fel a figyelmet, hogy a különböző kutatók a gondolkodásra, az érzelmekre és a viselkedésre irányuló megfogalmazások eltérő kombinációit alkalmazzák kérdőíveiken. A célok tágabban értelmezett megközelítésmódja minden bizonnyal a túlzottan általános, „neutrális” megfogalmazásokból adódó hibákat kívánja elkerülni.



Megjegyezzük, hogy a célok tartalmában konszenzust kereső, a célok operacionalizálásával foglalkozó elméleti munkák is megjelentek (pl. *Elliot és Fryer*, 2008), így a jövőben valószínűleg egyre ritkábban merül majd fel e kérdés. Azonban az alkalmazott kérdőívek megújítása e szempontot figyelembe véve még várat magára.

### *Kontextushoz kötöttség*

A kutatók egy része a kontextus szerepét hangsúlyozza, vagyis úgy tekint a célorientációkra, melyek a különböző szituációkban jelentős eltérést mutathatnak adott személy esetében is (pl. *Ames*, 1992), míg mások az egyéni jellemzőket helyezik előtérbe, vagyis az előbbi megközelítéssel szemben a környezeti feltételektől viszonylag független, stabil személyiségjellemzőként kezelik a célorientációkat (pl. *Dweck és Leggett*, 1988). Ebből következően a kérdőívek egy része specifikus megfogalmazást alkalmaz, és meghatározott szituációkra vonatkoztatva, elsősorban adott tantárgyhoz, kurzushoz kötődően fogalmazza meg állításait (pl. *Elliot és McGregor*, 2001). Ezzel szemben a mérőeszközök egy másik csoportjában általánosabb megfogalmazással az iskolai tanulás egészére vonatkozóan szerepeltetnek kérdőívteteleket (*Niemivirta*, 2002b).

E ponton érdemesnek tartjuk megemlíteni *Limón* (2006) eszmefuttatását, amely a specifikusság-általánosság kérdéskörét járja körül az episztemológiai meggyőződések vizsgálatához kötődően, de az oktatáskutatás további területeire általában érvényes megállapításokat tartalmaz. Az első kérdés, amit ennek alapján feltehetünk, hogy egyáltalán lehetséges-e nem kontextushoz kötődően felmérni adott konstruktumot. Esetünkben a tantárgyhoz nem kötődő kérdések kontextusa például az iskola, ami eltérhet a munka világában tapasztalható vagy a sporthoz kapcsolódó teljesítményszituációk értelmezésétől, azaz ebben az esetben is kontextusfüggőnek tekinthető. *Limón* további lényeges felvetése, hogy az általános jellemzők megismerésének egyik útja éppen az lehet, ha feltárjuk a különböző kontextusokhoz, tantárgyakhoz kapcsolódó hasonlóságokat és eltéréseket.

A  $2 \times 2$ -es felosztás a faktoranalízisek eredményei alapján az általános és a tantárgyakhoz, kurzusokhoz kapcsolódó állítások esetében egyaránt kirajzolódik. A kutatások elindultak ebbe az irányba is, *Finney, Pieper és Barron* (2004) kutatásukban a kontextushoz kötöttség eltérő szintjeit célzó kérdőív két változatát hasonlította össze, és arra a megállapításra jutott, hogy egyazon kérdőív esetében is megjelenik a  $2 \times 2$ -es felosztás a kontextushoz kötöttség eltérő szintjein. Egy másik vizsgálatban *Baranik, Barron és Finney* (2010) ugyanazon mérőeszköz általános és a kontextushoz kötött tételeit vetette össze, kapcsolatot keresve néhány további motivációs konstruktummal. Munkájuk lényeges eredménye, hogy a kontextus eltérő módon befolyásolja az elsajátítási és viszonyító célokat, úgy tűnik, hogy előbbiek sokkal inkább függenek a tanulási környezettől.

A mérőeszköz kontextushoz kötöttségét az elméleti nézőpont mellett a mérés célja is befolyásolhatja. Amennyiben a célorientációk és egyéb személyiségjellemzők közötti összefüggések jelentik a kutatás tárgyát, az általános, kontextustól független (pl. tantárgyat, kurzust nem tartalmazó) állítások megfogalmazása javasolható, míg ha a tanulási környezet és a célorientációk kapcsolatát kívánjuk feltárni, célszerű kontextushoz kötődő kérdőívteteleket alkalmazni. Az osztálytermi gyakorlat motivációs hatásának feltárása esetében a kontextushoz erősen kötődő mérőeszközök használata kívánatos, hiszen az általános megközelítés elfedheti a tantárgyak, a pedagógusok és számos további tényező eltérését.

### *A kérdőívtetelek megfogalmazásának problémái*

Elliot és Murayama (2008) az egyik leggyakrabban alkalmazott mérőeszköz (AGQ) továbbfejlesztett változatának (AGQ-R) ismertetése során részletesen elemzi a széles körben alkalmazott célorientációs kérdőívek megfogalmazásának lehetséges hibáit, melyek egy része a korábban bemutatott problémák megjelenéseként értelmezhető.

Elsőként arra hívják fel a figyelmet, hogy a cél olyan szándéokra utal, amely a jövőbeni viselkedést irányítja, ez azonban gyakran nem jelenik meg a kérdőívtetelekben. Így sok esetben például inkább az értékekre, mint a célokra utalnak a megfogalmazások (pl. *„Fontos nekem, hogy jobban teljesítsek a többi tanulónál”*). A szerzők az AGQ-R esetében ezt úgy oldották meg, hogy a kérdőívtetelek mindegyike egy olyan formulával kezdődik, amely a jövőre utal (*„Az a célom...”*, *„Az a szándékom”...*, *„Arra törekszem...”*).

Gyakori probléma, hogy a szándék mögött álló okot vagy okokat is megjelenítik a kérdőívben, vagyis a szándék és az ok nem különül el, miközben utóbbi nem képezi a célorientációk részét (pl. *„A gyenge teljesítménytől való félelem gyakran motivál az osztályteremben”*).

Az elsajátítási és viszonyító cél mérésére irányuló megfogalmazásokban általában különböző tartalom jelenik meg, vagyis a tanuló saját teljesítményének megítéléséhez választott kritériumokra eltérő példákat alkalmaznak a mérőeszközökben. Ugyanakkor az alkalmazott kritériumokra utaló tartalmak kiválasztása gyakran nem elég körültekintő, mivel ezek sok esetben nem köthetők kizárólagosan az adott tétellel mérni kívánt célhoz. A viszonyító célra utaló kérdéseknél például általában az osztályzatokat szerepeltetik, mint normatív kritériumot (*„Az a célom, hogy jobb jegyet szerezzek, mint a tanulók többsége”*). A jegyek fontosságának tanulók általi megítélése azonban nem biztos, hogy a viszonyító célra utal, hiszen az értékelés során az osztályzatok egyaránt lehetnek normaorientáltak és kritériumorientáltak.

A többszörös célelmélet alapján széles körben elfogadott, hogy adott tanuló több cél esetében is magas értéket ér el, a kérdőívek egy része mégis tartalmaz olyan mondatokat, mely egy cél választása során egy másik cél követését kizárja (pl. *„Bár nem*



*szívesen ismerem be, néha inkább jól akarok teljesíteni az osztályban, mint sokat tanulni”).*

A normatív összehasonlítás a viszonyító cél esetében mind a teljesítménykéréső, mind a teljesítménykerülő összetevő jellemzője, ugyanakkor a megfogalmazásokban gyakran eltérő ennek hangsúlyozása a két komponens esetében. Gyakran ugyanazon mérőeszköz tekintetében is tapasztalható, hogy míg az egyik összetevőre utaló tételben egyértelműen kifejeződik a normatív viszonyítás, addig a másikban nem jelenik meg (pl. *„Az a célom, hogy a gyenge teljesítményt elkerüljem az osztályteremben”).*

További problémaként merül fel a viszonyító célokra utaló tételekben, hogy a megfogalmazások gyakran extrém csoportokra irányulnak, ami azzal a veszéllyel fenyeget, hogy csak az osztály legjobb vagy legrosszabb tanulói számára adekvát a megfogalmazás. Saját észlelt kompetenciájuktól függően a tanulóknak ugyanaz a kérdőívtétel eltérő viszonyítási pontokat kínálhat (pl. *„jobban teljesíteni másoknál”* vagy *„másoknál nem rosszabbul teljesíteni”),* a jelenleg alkalmazott mérőeszközök pedig ezt figyelmen kívül hagyva az észlelt kompetencia tekintetében főként a leg-erősebb, illetve leggyengébb tanulókra fókuszálnak.

Utolsóként az egyes skálákban szerepeltetett érzelmekkel kapcsolatos tartalmak eltérő mennyiségére hívják fel a figyelmet a szerzők (pl. *„A gyenge teljesítménytől való félelem gyakran motivál az osztályteremben”).* Bár az érzelmek szorosan kötődnek a célokhoz, az egyes célok melletti elköteleződés a jövőbeli lehetőségeket tekintve érzelmi állapotot is képvisel, ugyanakkor ezek nem központi összetevői a célorientációknak. Vagyis ideális esetben nem jelennek meg érzelmekre utaló megfogalmazások, de ha mégis, elvárásként fogalmazható meg, hogy a különböző célokat tekintve azonos arányban jelenjenek meg.

### 3.8. A célstruktúrák kérdőíves felmérése

A célstruktúrák megismerésében elsősorban Likert-skálás tanulói kérdőívekre támaszkodnak, leggyakrabban a Midgley és munkatársai (1998, 2000) általi kifejlesztett *Patterns of Adaptive Learning Scales* (PALS) megfelelő skáláit, illetve adaptált és továbbfejlesztett változatait alkalmazzák (pl. Miki és Yamauchi, 2005; Sideridis, Ageriadis, Irakleous, Siakali és Georgiou, 2006). A PALS első változatában (Midgley és mtsai, 1998) a célstruktúrára vonatkozó kérdőívtételek a pedagógus tevékenységeire, viselkedésére, feltételezett szándékaira irányultak, és a *tanárom* („*My teacher...*”) formulával kezdődtek. Ugyanakkor az a kritika fogalmazódott meg, hogy e skálák szűken értelmezik az osztálytermi környezetet, és a tanári tevékenységen kívül az osztályterem további lényeges aspektusairól, így a tanulók által elfogadott normákról, értékekről nem informálnak (Urdan, 2004b). A PALS továbbfejlesztett változatában így a célstruktúrákra vonatkozó skálák megduplázódtak, külön ská-

lát dolgoztak ki a tanári és az osztálytermi célstruktúrákra, utóbbi skálák esetében az *osztályunkban* („*In our class...*”) megfogalmazást alkalmazva (Midgley és mtsai, 2000). A célstruktúrák mérése esetében néhány vizsgálat az iskolai szintre fókuszál (lásd Ames, 1992; Matos, Lens és Vansteenkiste, 2009). Ezekben a vizsgálatokban általában ugyancsak a PALS-t alkalmazzák, a kérdőívtételeket az *ebben az iskolában* („*In this school...*”) formulával kezdve.

A célstruktúrákat mérő kutatásokban a céltól függően a tanárra, az osztályteremre vagy az iskola egészére vonatkozó skálákat alkalmaznak. Mivel az iskola részét képezi az osztályterem, és az osztálytermi környezet részeként értelmezhető a tanár, e skálák átfedik egymást, együttes használatuk nem javasolt (Midgley és mtsai, 2000), erre mindössze egyetlen példát találhatunk (lásd Turner, Gray, Anderman, Dawson és Anderman, 2013). Ebből következően keveset tudunk arról, hogy a tanulói válaszokat hogyan befolyásolják a kontextus eltérő szintjeire fókuszáló skálák különböző megfogalmazásai. Koskey, Karabenick, Woolley, Bonney és Dever (2010) az elsajátítási célstruktúra kognitív validitását kognitív interjúk segítségével vizsgálta, és összehasonlította a tanárra és az osztályteremre vonatkozó állítások tanulók általi értelmezését is. Elemzésük szerint a pedagógusokra fókuszáló kérdőívtételek kognitív validitása erősebb volt, mint az osztálytermi kontextusra vonatkozóké.

A célstruktúrák kapcsán a teljesítménykereső és a teljesítménykerülő dimenziók megkülönböztetése nem jellemző. A PALS utolsó változatának (Midgley és mtsai, 2000) elkészítésekor a teljesítménykereső-teljesítménykerülő felosztás az elsajátítási cél kapcsán még nem volt elfogadott, így az elsajátítási célstruktúra kapcsán nem is jelenhettek meg e dimenziók. A viszonyító célstruktúra esetében magában foglalta mindkét dimenziót, ennek ellenére nem terjedt el ennek alkalmazása. Wolters (2004) elemzésből az alacsony megbízhatóság miatt hagyta ki e skálát, míg Kaplan, Gheen és Midgley (2002), valamint Middleton, Gheen, Midgley, Hruda és Anderman (2000) azért, mert nem találtak szignifikáns különbséget az osztálytermek között a tanulók észlelésében e változó kapcsán. Vagyis a személyes célokhoz hasonló különbségtétel a teljesítménykereső és teljesítménykerülő dimenzió között a célstruktúrák esetében empirikusan nem igazolt, ugyanakkor a viszonyító célstruktúrát mérő skála állításai között gyakran mind a teljesítménykereső, mind a teljesítménykerülő dimenzióra vonatkozó kérdőívtételeket is szerepeltetnek (pl. Patrick, Kaplan és Ryan, 2011; Urdan, 2004).

### 3.9. Összegzés

A célorientációs elmélet a tanulási motiváció kutatásának egy intenzíven fejlődő területét képviseli. Bár a célorientációk és célstruktúrák konstruktumainak pedagógiai jelentősége a tanuláshoz kötődő változók, személyiségjellemzők összefüggésének tükrében nem kétséges, az elmélet keretei között több alapvető jelentőségű

kérdés megválaszolása várat még magára. Ezek közül kiemelkedik az elsajátítási cél és a tanulói teljesítmények összefüggésével kapcsolatos inkonzisztens eredmények magyarázata, a célorientációk stabilitása, valamint a célorientációk és célstruktúrák manipulálásának lehetőségei, módjai.

Konszenzus mutatkozik abban, hogy mind iskolai, mind osztálytermi szinten az elsajátítási célstruktúra kialakítása jár a legkedvezőbb következményekkel, ugyanakkor a megvalósítás lépései még korántsem kidolgozottak. Az intervenciók kísérletek mérsékelt eredményei alapján úgy tűnik, túlzottan optimista az a várakozás, mely szerint a megfelelő tanulási környezet létrehozása önmagában elegendő lehet a tanulók többségénél a célorientációk jelentős manipulálásához.



## II. EMPIRIKUS KUTATÁSOK



## 4. AZ EMPIRIKUS KUTATÁSOK KONCEPCIÓJA

### 4.1. Célok

A kötetben olvasható elemzések fő célja a célorientációs elmélet kínálta kereteket felhasználva tanulóink motivációs jellemzőinek megismerése és az azokat befolyásoló környezeti faktorok közül néhány központi jelentőségű azonosítása. Az empirikus kutatások által elsősorban arra a kérdésre keressük a választ, hogy tanári viselkedés, gyakorlat és az osztálytermi társas közeg mely összetevőinek van meghatározó szerepe a tanulási motiváció formálásában. E cél eléréséhez nélkülözhetetlen egy olyan mérőeszköz-rendszer, amely alkalmas a célorientációs elmélet alapján az egyéni motivációs különbségek és a tanulási környezet sajátosságainak feltérképezésére, továbbá összefüggésük vizsgálatára, így az említett kérdés megválaszolása mellett munkánk lényegi részét képezi a szükséges kérdőívek kidolgozása is.

#### 4.1.1. MÉRŐESZKÖZ-FEJLESZTÉS

##### *Tanulói célok kérdőív*

Bár a tanulási motiváció kutatása egyre növekvő teret kap hazánkban (Józsa és Fejes, 2012), a célorientációs megközelítés nem tartozik a kurrens kutatási irányok közé, így nem rendelkezünk olyan mérőeszközzel sem, amely általános iskolás korosztály körében alkalmas lehet a célorientációk feltárására, és amelynek eredményei megalapozhatnák a témakörben felhalmozódó tudás hazai alkalmazását. Annak ellenére, hogy számos mérőeszközt kidolgoztak a célok megismerésére, részben az elméleti koncepcióval kapcsolatos konszenzus hiányából, részben a terület gyors fejlődéséből következően jelenleg nem találhatunk olyan külföldi mérőeszközt, amely az utóbbi évek kutatásai alapján támasztott követelményeket figyelembe véve alkalmas általános iskolás tanulók célorientációinak feltérképezésére (lásd Elliot és Murayama, 2008; Kaplan és Maehr, 2007). Az említettek miatt saját kérdőív kidolgozása mellett döntöttünk.

### *Osztálytermi környezet kérdőív*

A tanulási motiváció és az iskolai tanulási környezet összefüggésének kérdőíves vizsgálatára alig találunk példát a hazai szakirodalomban, az e területen végzett kutatások többségét évtizedekkel korábban végezték (pl. Kozéki, 1975, 1976; Veczkó, 1986), amióta jelentősen átalakult gondolkodásunk a tanulási motivációról. Ebből következően nem rendelkezünk olyan mérőeszközökkel, amelyek az iskolai tanulási környezet motivációs hatásának feltárását segítenék, illetve amelyre a célelmélettel összefüggésben támaszkodhatnánk. A nemzetközi szakirodalomban az iskolai tanulási környezet motivációs hatásának megismerésében a célstruktúrák a széles körben használt konstruktumok közé tartoznak napjainkban (lásd *Givens Rolland*, 2012). Számos kutatás igazolta a célstruktúrák összefüggését a tanulók analóg személyes céljaival, továbbá egyéb kognitív, affektív és viselkedést leíró változókkal is kapcsolatban állnak. A célstruktúrákra mint lehetséges beavatkozási pontokra tekintenek, amelyek manipulálásán keresztül a tanulási motiváció erősíthető, a tanulók teljesítménye növelhető (lásd *Urdan*, 2010a). Mindezen okok megalapozottá teszik egy magyar nyelvű kérdőív létrehozását.

A célstruktúrák mellett az osztálytermi környezet alig néhány összetevőjét vizsgálták eddig kérdőívek segítségével a célorientációs elmélet keretei között, miközben ezek azonosítása kulcsfontosságú lehet a motívumfejlesztés szempontjából. E területen a külföldi kérdőíves vizsgálatok eredményeinek figyelembevétele mellett, de elsődlegesen a hazai körülményeket és osztálytermi gyakorlatot szem előtt tartó mérőeszközök kidolgozása javasolható. A korábbi kvantitatív és kvalitatív kutatások (lásd a 3.6.2. pontban) egyaránt a tanári tevékenységek néhány elemére és a társas közeg, társas kapcsolatok sajátosságaira hívták fel a figyelmet, így mérőeszközünket a hazai körülményekhez igazítva az osztálytermi környezet említett összetevőire, valamint a célstruktúrákra kíséreljük meg kifejleszteni.

#### 4.1.2. ÖSSZEFÜGGÉS-VIZSGÁLATOK

##### *A célorientációk összefüggése*

Az egyes célorientációk közötti kapcsolatok hasonló mintázatát számos alkalommal megerősítették az Egyesült Államokban végzett vizsgálatok (lásd *Ross, Shannon, Sailsbury-Glennon* és *Guarino*, 2002), ugyanakkor egyes ázsiai és európai országok tanulói, hallgatói körében ettől eltérő összefüggéseket tártak fel (pl. *Lau és Lee*, 2008; *Niemivirta, Rijavec és Yamauchi*, 2001). Ezek az eredmények megkérdőjelezik a célok és a tanulást befolyásoló egyéb motivációs és kognitív változók közötti kapcsolatok univerzalitását. E kapcsolatok megismerése tanulóink esetében mindenképp az Egyesült Államokban feltárt összefüggések hazai kontextusra való adaptálhatósága tekintetében bővíthetik ismereteinket.



### *A célstruktúrák összefüggése*

A célstruktúrákat a korábbi vizsgálatokban elsősorban arra használták fel, hogy eredményeik alapján egy holisztikus képet alakítsanak ki a tanulási környezet motivációs hatásáról, majd kvalitatív módszerekkel felderítsék, mi jellemzi a különböző célokat hangsúlyozó tanulási környezeteket (pl. *Anderman és mtsai*, 2002; *Patrick és mtsai*, 2001). A szakirodalom alapján azt mondhatjuk, hogy kapcsolatuk a kontextustól függőnek tekinthető, összefüggésük széles határok között mozoghat (vö. *Anderman és Midgley*, 1997; *Wolters*, 2004). A célstruktúrák viszonyának vizsgálata kapcsán arról szerezhetünk információkat, hogy milyenek, valamint hogy mennyiben hasonlóak vagy különbözőek motivációs szempontból a kutatásunkban szereplő osztálytermek.

### *A célorientációk és az osztályzatok összefüggése*

Tudvalevő, hogy a tudásszintmérő tesztekhez viszonyítva az osztályzatok kevésbé nyújtanak pontos képet a tanulók tudásáról (*Csapó*, 2002b; *Sáska*, 1991, 2012). Ugyanakkor az osztályzatok erős összefüggést mutatnak a tanulók tantárgyi tudásával, képességeivel, és a tanulási motivációval összefonódva kölcsönösen alakítják egymást. A tanulók jegyei az iskolai sikeresség központi jelentőségű mutatói, emellett a teljesítmények egyik legegyszerűbben összegyűjthető információforrását jelentik. A célorientációk és az osztályzatok kapcsolatának vizsgálata alapján bizonyos következtetések fogalmazhatók meg a különböző célorientációk teljesítményre gyakorolt hatásáról, amelyek az eddigi vizsgálatok által feltárt összefüggések hazai kontextusra való átültetését tekintve ugyancsak lényegesek.

### *A célorientációk és a célstruktúrák összefüggése*

Széles körben elfogadott, számos empirikus kutatás által alátámasztott, hogy a tanulók célorientációi és az osztálytermi célstruktúrák összefüggenek egymással, és kölcsönösen formálják egymást (pl. *Anderman és Midgley*, 1997; *Linnenbrink*, 2005). A célorientációk és a célstruktúrák közötti kapcsolatok feltárása mindenekelőtt a mérőeszközök működéséről kínál tájékoztatást. Összefüggésük megerősítheti, hogy mind a célorientációk, mind a célstruktúrák megismerése érdekében kifejlesztett kérdőívek az általunk megcélzott konstruktumokat mérik, és alkalmasak arra, hogy a tanulók motivációs jellemzőinek és a tanulási környezet lényeges sajátosságainak interakciójáról következtetéseket foglazzunk meg. Kapcsolataik feltárása ezen túl az osztálytermi környezet általános jellemzőinek azonosításához járulhat hozzá, amely a további elemzéseket orientálhatja.

*A célstruktúrák összefüggése a tanári tevékenységekkel és a társas közeggel*

Konszenzus mutatkozik abban, hogy a kedvező osztálytermi környezet kialakításához az elsajátítási célstruktúra erősítése és a viszonyító célstruktúra lebontása hozzájárulhat (O’Keefe és mtsai, 2013; Patrick, Kaplan és Ryan, 2011; Urdan, 2010a), ugyanakkor ennek gyakorlati megvalósítására vonatkozóan rendkívül kevés kapaczkodót nyújt a szakirodalom. A célorientációk és a célstruktúrák kapcsolatára épülő eddigi eredményeken keresztül nehezen léphetünk tovább a motívumfejlés gyakorlatának irányba, mert úgy tűnik, hogy a célorientációk viszonylag stabil személyiségjellemzők, a várakozásokhoz képest nehezebben manipulálhatók (pl. Linnenbrink, 2005; Miller és Meece, 1997). Másrészt világossá vált, hogy a célstruktúrák nem csak a célorientációkon keresztül fejthetik ki hatásukat a teljesítményekre (pl. Murayama és Elliot, 2009). A továbblépés egy lehetséges iránya, ha a célorientációkról a célstruktúrák megismerésére, a célstruktúrákat befolyásoló környezeti elemek feltérképezésére helyezzük át a hangsúlyt.

Az osztályokat célstruktúrák szerint kategorizáló, majd az osztálytermi gyakorlat különbségeit kvalitatív módszerek segítségével feltáró megoldások tulajdonképpen a felvázolt logikára, azaz a célstruktúrák és a tanulási környezet egyéb jellemzői közötti kapcsolatok megismerésére irányulnak. Ugyanakkor következtetések általánosíthatósága – többek között a minták alacsony elemszáma miatt – problematikus. A célstruktúrákról és az osztályterem egyéb jellemzőiről egyaránt kvantitatív megközelítésű kérdőívekkel információkat gyűjtő munkák ugyancsak ebbe a vonulatba illeszkednek, azonban kritikaként megfogalmazható egyrészt, hogy a felmért konstruktumok köre rendkívül szűk, másrészt, hogy a tanulási környezet motívációs jellemzőinek azonosításában a tanulók véleménye nem hangsúlyos. Habár széles körben elfogadott, hogy a tanulási környezet tanulók általi észlelése és interpretációja szubjektivitása ellenére az elérhető leghatékonyabb előrejelzője a tanulási motivációnak (Anderman és Anderman, 2000), hiányoznak azok a célelmülethez kapcsolódó kutatások, amelyekben valóban teret engednek a tanulók tapasztalatainak, megfigyeléseinek a kontextust tekintve. Az eddigi kérdőíves kutatásokban általában deduktív utat követve, a kutatók előzetesen kialakított kategóriáit alkalmazták kiindulópontként, az osztálytermi megfigyelések esetében pedig a tanulók észlelése és interpretációja nyilvánvalóan nem jelenhet meg. Az eddigi vizsgálatok többsége a TARGET-dimenziók alapján kívánta feltárni a tanulók véleményét a kontextussal összefüggésben. E kutatások igazolták, hogy a TARGET-kategóriák mellett további tényezők is lényegesek a célstruktúrák formálódásában, de ezen tényezők főként kutatói megfigyeléseken alapultak. A tanulók és kutatók észlelése és interpretációja jelentősen különbözhet a célstruktúrák kapcsán (pl. Sideridis, Ageriadis, Georgiou, Siakali és Irakleous, 2006; Urdan, 2004; Urdan, Kneisel és Mason, 1999), ennek ellenére Patrick és Ryan (2008) felmérése az egyetlen, amelyben a tanulók tapasztalatai is megjelenhettek.

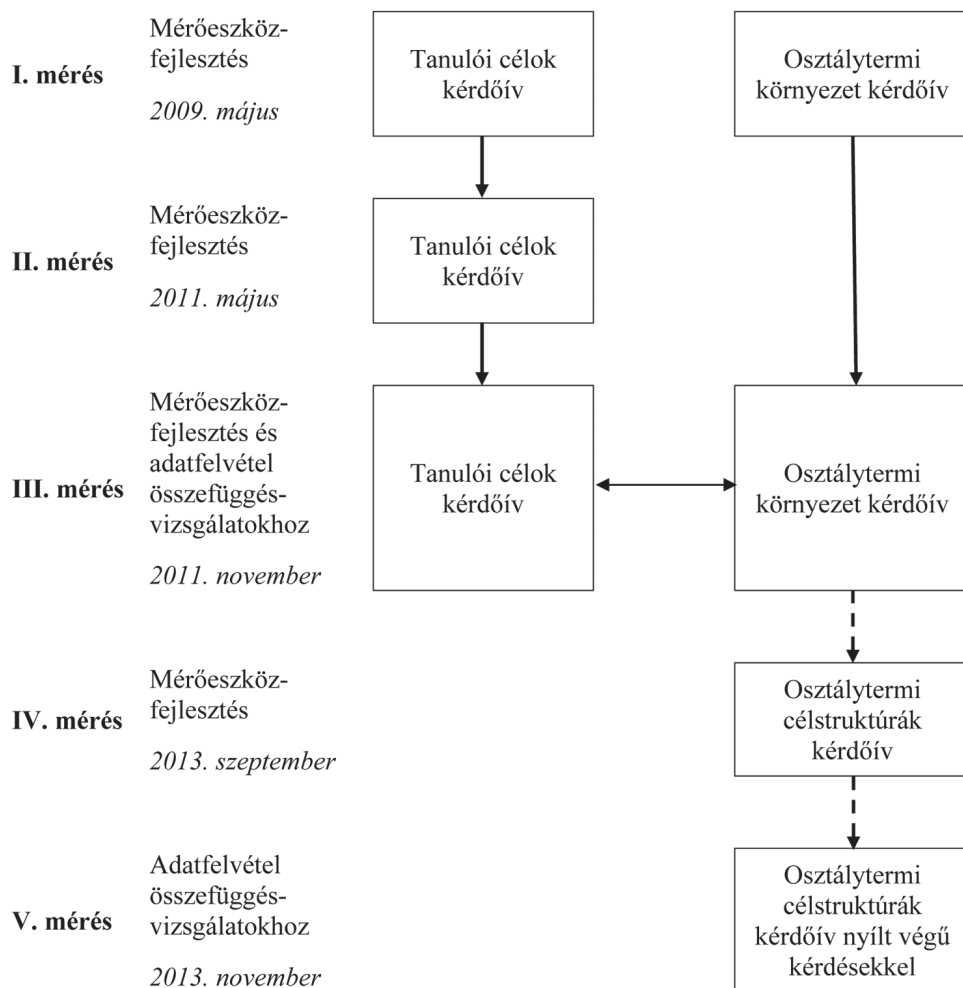
A kvantitatív és a kvalitatív adatgyűjtési ciklusok váltakozására épülő megoldások előrelendíthetik a tanulási környezet motivációs szempontú feltárását, és az említett problémák közül többet kiküszöbölhetnek. A kvalitatív kutatások teret engedhetnek a tanulói vélemények megjelenésének, majd az eredmények általánosíthatósága nagyobb mintán kvalitatív megközelítéssel ellenőrizhető. E megoldással a tanulási környezet motivációs hatását leíró változók szűk köre jelentősen, az ökológiai validitását emelve bővíthető. Munkánk e megközelítést követve a kvantitatív és kvalitatív adatgyűjtési megoldások ötvöztetésére törekszünk, a korábbi kutatásokat több irányban is kiterjesztve.

A célstruktúrák és az osztálytermi környezet további jellemzőinek összefüggését vizsgáló kérdőíves és osztálytermi megfigyelésekre támaszkodó kutatások egyaránt a tanári viselkedésre, kommunikációra, gyakorlatra fókuszálnak, ami a kontextus szűk értelmezését tükrözi (lásd *Fejes*, 2014; *Hickey*, 2003; *Turner és Patrick*, 2008; *Walker, Pressick-Kilborn, Sainsbury és MacCallum*, 2010). A tanulói kérdőívekre támaszkodó kutatások többségében a célstruktúrákat a tanári gyakorlatra fókuszáló skálákkal mérték (kivétel: *Ohtani, Okada, Ito és Nakaya*, 2013; kevert skálát alkalmaz: *Polychroni, Hatzichristou és Sideridis*, 2012; *Roeser, Midgley és Urdan*, 1996), így a tanulási környezet tanári gyakorlathoz közvetlenül nem kötődő jellemzőiről alig rendelkezünk ismeretekkel. Ugyanakkor a diák-diák kapcsolat skálája és a célstruktúrák közötti korrelációk egyértelműen jelzik, hogy a kontextus tanári gyakorlattól független sajátosságai is lényeges szerepet játszanak a célstruktúrák formálódásában (*Polychroni, Hatzichristou és Sideridis*, 2012).

A kulturális különbségek megjelenítésére való törekvés a célorientációs megközelítés keretei között egyértelműen megjelenik (lásd *Zusho és Clayton*, 2011 áttekintését), azonban az eddigi vizsgálatok a tanulók egyéni céljai és tanulással összefüggő viselkedése, nézetei közötti oksági kapcsolatra fókuszáltak, így a kulturális különbségekről is főképp ezen összefüggések kapcsán rendelkezünk információkkal. Az osztálytermi környezet jellemzői és a célstruktúrák közötti kapcsolatokat vizsgáló felmérések többsége az Amerikai Egyesült Államok osztálytermeihez köthető, különösen igaz ez a megállapítás a TARGET-dimenziók és a célstruktúrák összefüggésének vizsgálatára. Keveset tudunk arról, hogy mennyiben általánosíthatók az ezen a területen feltárt eddigi eredmények, milyen különbségek léteznek a különböző kultúrák vagy az eltérő hagyományokkal rendelkező oktatási rendszerek között.

#### 4.2. Az adatfelvételek áttekintése

Az elemzésekhez szükséges adatok összegyűjtésére több hullámban került sor. Az adatfelvételek céljait és időpontjait a 4. ábra foglalja össze. Az első alkalommal, 2009 tavaszán a *Tanulói célok kérdőív* és az *Osztálytermi környezet kérdőív* első változatának felvétele történt meg egy-egy tanóra keretében. Ez az adatgyűjtés kizárólag a



4. ábra. A vizgálatsorozat menete

mérőeszközök kidolgozásához kínált információkat. Egy tanórás mérés keretében a második alkalommal, 2011 tavaszán a *Tanulói célok kérdőív* továbbfejlesztésére fókuszáltunk, mivel e kérdőív esetében világossá vált, hogy jelentős átdolgozás szükséges. A harmadik alkalommal, 2011 őszén a mérőeszközök további fejlesztése ugyancsak céljaink között szerepelt, de e mérés egyúttal az összefüggés-vizsgálatához egy nagyobb mintán történő adatfelvételt is jelentett. Így mind a *Tanulói célok kérdőívet*, mind az *Osztálytermi környezet kérdőívet* kitöltöttük egy-egy tanórán. A további adatfelvételek az osztálytermi környezet motivációs jellemzőinek megismerésére irányultak. A negyedik mérésben, 2013 szeptemberében az osztálytermi környe-

zetre vonatkozó konstruktumok közül az elsajátítási és a viszonyító célstruktúrák skáláit továbbfejlesztettük, majd a 2013 novemberében történt mérésben nyílt végű kérdésekkel kiegészítve alkalmaztuk ezeket.

### 4.3. A minták összeállításának szempontjai

A vizsgálat sorozat mintájának kiválasztását az életkort tekintve főként két tényező befolyásolta: (1) korábban mely életkortól sikerült kérdőívek segítségével információt gyűjteni a tanulók személyes céljairól; (2) tanulóink motivációs jellemzőit figyelembe véve, mely életkor igényel kitüntetett figyelmet. A nemzetközi szakirodalom szerint a legkorábban 4. osztályos tanulók körében alkalmaztak sikerrel célorientációk mérésére kérdőívet, míg a magyar tanulók motivációs sajátosságait tekintve a felső tagozat jelentősége kiemelkedő az ötödik osztálytól kezdődő jelentős mértékű csökkenés miatt (lásd *Józsa és Fejes*, 2012). Mindemellett az utolsó, nyílt végű kérdéseket is alkalmazó adatfelvétel esetében az értékelhető válaszok arányának növelése is megjelent szempontként.

Az első mérés során központi kérdés volt, hogy a személyes célok megismerése érdekében fejlesztett eszköz működésének mi az alsó életkori határa. Ezt 4. és 7. évfolyam között becsültünk, ami a minta összeállítását is vezette. Az első mérés eredményeire támaszkodva a mérőeszköz továbbfejlesztett változatának alkalmazhatóságáról az életkort tekintve már pontosabb feltételezéseket fogalmazhattunk meg, a kérdőív következő kipróbálásba ezért csak 4. és 5. osztályos diákokat vontunk be, ugyanis e két évfolyam között jeleztek jelentősebb különbséget adataink. Azonban a második adatfelvételt követően egyértelművé vált, hogy a kérdőív végső változata 4. évfolyamon nem használható, így 5–8. évfolyamon került sor egy adatfelvételle. Az egyes mérések mintájának fontosabb jellemzői az 5. táblázatban láthatók. A táblázatban az első és harmadik mérés esetében azon tanulók létszámát tüntettük fel, akik a két kérdőív közül bármelyiket vagy mindkettőt kitöltötték.

5. táblázat. A vizsgálat sorozat mintáinak évfolyamok szerinti megoszlása

Mérés	Évfolyamok					Összesen
	4.	5.	6.	7.	8.	
I.	207	193	133	96	–	629
II.	187	126	–	–	–	313
III.	–	209	226	257	256	898
IV.	–	54	55	59	–	168
V.	–	–	–	450	–	450

Adatfelvételeink során nem lehetett cél semmilyen szempontból a reprezentativitás, hiszen a tanulási motiváció általunk vizsgált konstruktumainak kontextusfüggő jellegét tekintve a reprezentativitás alapegységei esetünkben nem az egyes tanulók, hanem az egyes osztályok lennének. Ha a finanszírozási problémáktól eltekintünk, akkor sem tudnánk választ adni arra a kérdésre, hogy a reprezentativitáshoz milyen szempontot válasszunk. Az előzőekből következően a minta nagysága tekintetében mindössze azt tűztük ki célul, hogy a mérőeszközök működésének vizsgálatához, illetve az egyes tényezők közötti kapcsolatok feltárásához évfolyamonként elegendő tanuló töltsse ki a kérdőíveket.

A családi háttér és a tanulási motiváció között relatíve gyenge kapcsolatot jeleztek az eddigi kutatások, azonban ez a kép nem feltétlenül valós a tanulási motiváció formálódásának kontextusfüggő jellege miatt (lásd *Fejes és Józsa*, 2005, 2007; *Fejes*, 2012c; *Józsa*, 2000). A minta összeállítása során arra törekedtünk, hogy a tanulók családi háttérét tekintve méréseinkben egyaránt szerepeljen kedvezőtlen, átlagos és előnyös helyzetben lévő intézmény is. Ezt egyrészt a tanulók szociokulturális háttere és olvasási teljesítménye között feltárt összefüggés indokolja (pl. *Józsa, Fazekasné, Szenczi és Szabóné*, 2014, *Józsa és Józsa*, 2014; *OECD*, 2013), ami befolyásolhatja a kérdőíveken szereplő állítások megértését. Másrészt a különböző szocioökonómiai státuszú tanulók iskolai, osztálytermi tanulási környezete számos tekintetben eltérhet a szegregáció következtében hazánkban (*Fejes*, 2013b; *Józsa és Fejes*, 2012).

A vizsgálat sorozat harmadik, legnagyobb mintával végzett felmérésében részt vevő tanulók szüleinek iskolai végzettség szerinti megoszlását a 6. táblázat közli. Az országos reprezentatív adatok és mintánk jellemzőinek összehasonlítása alapján megállapítható, hogy a kutatásunkba bevont tanulói kör nem tér el jelentősen az országos jellemzőktől, mindössze a szakmunkás végzettséggel és érettségivel rendelkező szülők arányában láthatunk említésre méltó különbséget. Míg előbbi csoportba tartozó szülők valamivel magasabb, az utóbbiba sorolhatók valamivel alacsonyabb arányban jelennek meg mintánkban. A harmadik mérés mintája tehát céljainknak megfelelően a tanulók szüleinek iskolai végzettsége szempontjából heterogénnek tekinthető. Az otthoni-kulturális tényezők szerinti heterogenitásra ugyanakkor a további négy mérés esetében is törekedtünk.

6. táblázat. A tanulók megoszlása a szülők iskolai végzettsége szerinti bontásban a harmadik mérésben (%)

	<i>Legfeljebb általános iskola</i>	<i>Szakmunkás végzettség</i>	<i>Érettségi</i>	<i>Főiskola</i>	<i>Egyetem</i>
III. mérés					
Anya	10	27	26	21	16
Apa	8	37	23	15	17
Országos*					
Anya	8	22	40	22	18
Apa	5	38	32	13	12

\* Országos reprezentatív minta (Józsa, 2003).

#### 4.4. A mérőeszközök néhány általános jellemzője

A mérőeszközök kidolgozása során a kontextushoz kötődő megközelítés mellett döntöttünk, azaz egy adott tantárgyhoz kapcsolódóan fogalmaztuk meg a kérdőívtételeket. E megközelítés mellett szóló érv, hogy a célokkal kapcsolatos eredményeket össze kívánjuk kapcsolni az osztálytermi környezet észlelésének vizsgálatával, amely esetében tantárgyanként jelentős eltérések feltételezhetők. Kutatásaink kontextusaként a matematika tantárgyat választottuk, ami több ok miatt előnyt jelenthet. A nemzetközi szakirodalom által feltárt eredmények elsősorban a matematikához fűződnek. A tantárgyak jelentős részének elnevezése az iskolák között nagymértékű változatosságot mutathat, ugyanakkor a matematika esetében ez kevésbé jellemző, ami a kérdőívtételek megfogalmazása során előnyt jelent. Emellett a matematika a legkevésbé kedvelt tantárgyak egyike (pl. Csapó, 2000; Csíkos, 2012), miközben – kevés kivételtől eltekintve – a tankötelezettség kezdetétől a végéig a kötelezően tanulandó műveltségterületek közé tartozik. Ezzel munkánk a későbbiekben közoktatásunk egy központi jelentőségű problémájának megoldásához is közelebb vihet.

A háttéradatakra vonatkozó kérdések, valamint az utolsó mérés nyílt végű kérdéseinek kivételével Likert-skálás állításokat alkalmaztunk. Ezek értékelésekor általában öt skálafok segítségével kellett a tanulóknak az adott osztálytermi jellemző gyakoriságát értékelniük (1 = egyáltalán nem igaz, 5 = mindig igaz). A skálák kérdőívtételeit nem csoportosítottuk skálák szerint, véletlenszerű sorrendben szerepeltek a kérdőíveken minden mérésben.



#### 4.5. Adatfelvétel és adatrögzítés

A minta összeállítását és az adatfelvételt gyakorló pedagógusok segítették, akik a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézete által hirdetett különböző képzésekben, továbbképzésekben vettek részt. A személyes tájékoztatás után önként jelentkező pedagógusok iskoláikban általában maguk töltötték ki a kérdőíveket, illetve néhány esetben kollégáik segítségét kérték ebben.

A felmérésekben segédkező pedagógusok minden alkalommal írásban kaptak tájékoztatást a kérdőívek kitöltésének céljáról egy felkérő levélben, valamint részletes iránymutatást kitöltési útmutatók formájában. Az adatfelvételt végző személyek esetében egyetlen kikötéssel éltünk: azokat a kérdőíveket, amelyeken a matematikát oktató pedagógussal kialakított viszonyra, illetve a pedagógus tevékenységeire vonatkozó kérdések szerepelnek, ne az adott osztálynak matematikát oktató pedagógus töltesse ki. A célunk ezzel az volt, hogy kiküszöböljük az adott pedagógus jelenlétéből adódó esetleges torzító hatásokat.

A tanulók a kérdőíveket név nélkül töltötték ki, a két tanórás mérések során a tanulói kérdőívek összekapcsolását sorszámok segítségével oldottuk meg. A tanulási motivációra és tanulási környezetre utaló állítások mellett néhány mérésben rákérdeztünk a tanulók matematika-, szorgalom- és magatartásosztályzataira. A harmadik, negyedik és ötödik mérésben emellett a tanulók nemére és a szülők iskolai végzettségére vonatkozóan is szerepeltettünk kérdéseket.

Korábbi tapasztalatokból tudjuk, hogy a tanulók egy része gyakran nem vagy csak részben veszi komolyan a mérést. Az adatok megbízhatósága érdekében ezért az adatok rögzítése során amennyiben a kérdőíven látszott, hogy a tanuló minden tételnél azonos számot karikázott be vagy valamilyen mintát rajzolt ki a bekarikázásokkal, az adott kérdőív vagy annak bizonyos skálái nem kerültek rögzítésre.

## 5. A TANULÓI CÉLOK KÉRDŐÍV FEJLESZTÉSI FOLYAMATA

A jelen fejezetben közreadott elemzés célja egy olyan mérőeszköz létrehozása volt, amelynek segítségével megismerhetők általános iskolás tanulóink matematika tantárgyra vonatkozó célorientációi. A kérdőív fejlesztésekor egyaránt támaszkodtunk a klasszikus és a valószínűségi tesztelmélet kínálta lehetőségekre, így az elemzések során a Likert-skálás állításokra épülő kérdőívek fejlesztésében a hazai szakirodalomban eddig nem alkalmazott megoldásokat is felhasználtunk. Emiatt nemcsak a kérdőív végső változatát mutatjuk be, de a fejlesztési folyamat valószínűségi tesztelmélettel végzett fontosabb lépéseit is illusztráljuk.

A fejezet röviden áttekinti a valószínűségi tesztelmélet alkalmazásának lehetőségeit a célok vizsgálatában, majd az elemzés részleteinek leírása következik. A fejlesztési folyamatból kizárólag a valószínűségi tesztelmélettel kapcsolatos eredményeket mutatjuk be két skála példáján végigvezetve, majd részletesen ismertetjük az elkészült mérőeszközt a klasszikus és a valószínűségi tesztelméleti elemzések felhasználásával.

### 5.1. A célorientációk vizsgálata valószínűségi tesztelméleti modellek alkalmazásával

A modern vagy valószínűségi tesztelmélet (*Item Response Theory, IRT*) modelljeit (pl. Rasch, 1960; Andrich, 1978; Masters, 1982) egyre gyakrabban alkalmazzák a hazai képességvizsgálatokban (lásd Molnár, 2013; Molnár és Csapó, 2011; Víg, 2008, 2010, 2012), azonban a motivációkutatás eddig kevésbé élt az IRT kínálta lehetőségekkel (kivéteklént lásd Kontra, 2009). A célorientációs elmélet kutatásának nemzetközi gyakorlatában egyre többször alkalmaznak valószínűségi tesztelméletre épülő elemzéseket, melyek főként a széles körben használt mérőeszközök tulajdonságainak vizsgálatában játszanak növekvő szerepet (pl. Adesope, Gress és Nesbit, 2008; Hafsteinsson, Donovan és Breland, 2007; Martin, Marsh, Debus és Malmberg, 2007; Muis, Winne és Edwards, 2009).

Mérőeszközünk fejlesztése során azt tűztük ki célul, hogy a klasszikus és a valószínűségi tesztelméleti elemzések felhasználásával a célorientációk vizsgálatára

alkalmas kérdőívet hozunk létre. E cél elérése érdekében az eddigi nemzetközi gyakorlattól eltérően, ami a valószínűségi tesztelméletet kizárólag az elkészült kérdőívek ellenőrzése céljából alkalmazta, munkánkban már a fejlesztési folyamat során felhasználtuk az IRT elemzési lehetőségeit. A továbbiakban a valószínűségi tesztelmélet kutatási céljainkat érintő jellemzőit foglaljuk össze.

A valószínűségi tesztelméleti modellek olyan esetekben alkalmazhatók, amikor a választ olyan latens tulajdonság magyarázza, amely a válasz konzisztenciájáért felelős. Ez a latens tulajdonság azt is meghatározza, hogy egy személy egy adott kérdésre milyen választ ad (Rasch, 1960). Ez a feltétel a motivációs konstruktumoknál is teljesül, mert folytonos tulajdonságúak, így különböző szintek definiálhatók (lásd Muis, Winne és Edwards, 2009). Ugyanakkor az eredmények adekvát értelmezése érdekében szükséges a képességvizsgálatokhoz kapcsolódó terminológiának a motivációkutatás jellemzőinek megfelelő kiegészítése. A valószínűségi tesztelmélet egyik leggyakrabban használt fogalma a feladatok legkisebb, önállóan értékelhető egységét jelentő item, ami számos összetett szó tagjaként is előfordul (pl. itemneheztség, személyitem-térkép). Azonban a magyar nyelvű szakirodalomban a kérdőíves vizsgálatok kontextusában az item kifejezés nem szokványos, így ahol lehetséges, azt a kérdőívtétel, tétel vagy állítás szavakkal helyettesítjük. Ugyanakkor úgy véljük, hogy bizonyos esetekben az item szó felcserélése a megértést nehezíti, így a gyakori szóösszetételekben továbbra is az item szót használjuk. További terminológiai változtatás, hogy a képességszint helyett a *motivációs szint* kifejezést, itemneheztség helyett az *egyetértés mértékét* alkalmazzuk.

A valószínűségi tesztelméleti modellek egyszerre követik nyomon a tanuló választ, valamint azt, hogy milyen válasz lett volna a legvalószínűbb. Ezeket a modellek folyamatosan összehasonlítják, meghatározzák az eltéréseket, és így juthatnak el a szisztematikus tényezők mintafüggetlen becsléséig és a tanulók motivációs szintjének a mérőeszköztől független meghatározásáig. Az IRT-modellekkel végzett elemzések eredményeként adódó logit kifejezés a képességmérésben a képességszintek és az itemnehezégi paraméterek közös skálájának egységét jelöli. Az itemek nehézségét az a képességszint reprezentálja, ahol a helyes válasz valószínűsége 50 százalék. Ennek analógiájára esetünkben a logit a tanulók motivációs szintjének és a kérdőívtételekkel való egyetértés mértékét jelző paraméterek közös skálájának egységét jelöli, vagyis azt a motivációs szintet, ahol az adott állítás támogatottságának valószínűsége 50 százalék. A középérték logitok jelölik az adott kérdőívtétel átlagos támogatottságának mértékét. A pozitív logitérték átlag feletti motivációs szintet jelöl, ahol a személyek az adott motivációs konstruktum esetében erősebb motivumokkal rendelkeznek, így a kérdőívtételek magasabb skálafokának választása valószínű. A negatív logitértékek jelzik az átlag alatti, a 0 értékek az átlagos motivációs szintet.

Az IRT-modellek alkalmazásának eredményeként egy intervallumon belül számszerűsíthető és jellemezhető a tanulók motivációs szintje. Esetünkben az egyéne-

ket az alacsonyabbtól a magasabb célorientáció szerint rangsorolhatjuk (lásd *Muis, Winne és Edwards*, 2009). Mindezek mellett paraméterezhető az egyes kérdőívtételekkel való egyetértés mértéke is. Ezzel megállapítható, hogy az egyes tételek melyik szinten helyezkednek el, és vizsgálhatjuk ezek tulajdonságait. Az IRT-modellek alkalmazásával a minta motivációs szintjét és az egyes kérdőívtételekkel való egyetértés mértékét személyitem-térképen ábrázolhatjuk, amelyen több motivációs szint együttesét *motivációs tartománynak* nevezzük. A személyitem-térkép alapján megállapítható, hogy az adott skálához tartozó kérdőívtételek mennyire jól fedik le a tanulók motivációs szintjei alapján meghatározott intervallumot.

Mindezek mellett az is vizsgálható, hogy az állítások mennyire illeszkednek a modell által elvárt, előre jelzett adatokhoz. Az egyes kérdőívtételek modellilleszkedését az infit MNSQ paraméterek jelölik. Ezekkel számszerűsíthető a modell által előre jelzett és a valós eredmény különbsége (*Molnár*, 2013). Felhasználásával elsősorban arról kaphatunk információt, hogy adott skálán belül a kérdőív egyes tételeire adott válaszok mennyiben fedik le ugyanazt a latens változót. A tételek modellilleszkedését mutató paraméter elfogadhatóságát a vizsgálat céljainak és a minta elemszámának függvényében állapíthatjuk meg. *Molnár* (2013) szerint 200 fős mintánál 0,8 és 1,2 közötti, 2000 fősnél 0,94 és 1,06 közötti elfogadhatósági sáv ajánlott. Minél közelebb van egy állítás infit MNSQ-ja 1,0-hoz, annál jobb a modellilleszkedése.

A Likert-skálás állítások skálapontjai között küszöbértékek (vagy lépéssparaméterek, Thurstone-küszöbértékek) határozhatók meg, amelyek a tanulók motivációs szintje alapján a skálafokok választásának valószínűségéről adnak információt. Így például egy ötfokozatú Likert-skálánál az egyes küszöbszint a 2-es skálafok, a kettes küszöbszint a 3-as, a hármas küszöbszint a 4-es és a négyes küszöbszint az 5-ös skálafok 50 százalékos választásának valószínűségét mutatja a tanulók motivációs szintje alapján. A küszöbértékek általában akkor működnek az elvártak megfelelően, ha a motivációs szint növekedésével párhuzamosan emelkednek.

## 5.2. MÉRŐESZKÖZ

A Tanulói célok kérdőív skálái a célok négyes felosztását követi, emellett a tanulást kerülő cél mérésére vállalkozik. A kérdőív első változata 57 állítást tartalmazott, a második mérésben 64, a harmadikban 33 tétel vonatkozott a célokra. A tanulónak ötfokú Likert-skálán kellett kifejezniük, hogy egy-egy állítást mennyire érznek igaznak önmagukra nézve. A 7. táblázat céltípusonként egy-egy példát tartalmaz a mérőeszköz első változatának kérdőívtételeiből.

7. táblázat. Példák a kérdőív első változatának állításaiból

<i>Skálák</i>	<i>Kérdőívtételek</i>
Elsajátítási teljesítménykereső cél	Arra törekszem matekból, hogy teljesen megértsem a tananyagot.
Elsajátítási teljesítménykerülő cél	Arra törekszem matekból, hogy elkerüljem a tananyag hiányos megértését.
Viszonyító teljesítménykereső cél	Fontos célom matekból, hogy másokhoz képest jól teljesítsek.
Viszonyító teljesítménykerülő cél	Az egyik célom elkerülni annak látszatát, hogy a matek nehezen megy nekem.
Tanulást kerülő cél	Az egyik célom, hogy minél hamarabb végezzek a matekfeladatokkal.

### 5.3. Adatelemzési módszerek

A kérdőív működését minden mérésben az alábbi lépésekben tanulmányoztuk. Először faktoranalízissel megvizsgáltuk a kérdőív érvényességét a teljes mintán és évfolyamonként egyaránt. Ennek célja az volt, hogy ellenőrizzük a kérdőívtételeknek az előzetes elméleti struktúrába való illeszkedését. A faktorok legjobb interpretálhatóságának figyelembevételével, a legmagasabb faktorsúllyal szereplő tételek megtartásával, Varimax-rotáció alkalmazásával jutottunk az eredményekhez. A változórendszer faktoranalízisre való alkalmasságát a Kaiser–Meyer–Olkin-mutató (továbbiakban: KMO-mutató) alapján értelmeztük. A kérdőív egyes skáláinak megbízhatóságát ezután Cronbach- $\alpha$  értékekkel jellemeztük. Mivel a mérőeszköz vizsgálata során arra is választ kerestünk, hogy a kérdőív milyen életkortól alkalmazható, az egyes skálák reliabilitását évfolyamok szerinti bontásban is megvizsgáltuk.

A megfelelő érvényességű és megbízhatóságú kérdőívet a valószínűségi tesztelméleti modellek közül Masters (1982) parciáliskredit-modelljével elemeztük. ConQuest-programmal (Wu, Adams és Wilson, 1998) kalibráltuk közös skálára az adatokat, megvizsgáltuk az egyes kérdőívtételek átlagos támogatottságának mértékét, modellilleszkedését, az egyes állításokhoz tartozó egyetértés mértékét kifejező küszöbértékeket összekapcsoltuk a tanulók motivációs szintjével és személyitem-térképen ábrázoltuk célok szerint a teljes mintán és évfolyamok szerinti bontásban. Ezt követően az eredmények alapján a kérdőív továbbfejlesztéséhez további állításokat fogalmaztunk meg. A következő mérésben a faktoranalízis során megfelelően működő kérdőívtételeket vizsgáltuk a parciáliskredit-moddellel és lehetőség szerint ellenőriztük a fejlesztés sikerességét.

#### 5.4. A kérdőív fejlesztési folyamatának bemutatása a valószínűségi tesztelmélet felhasználásával

A következőkben ismertetjük a mérőeszköz valószínűségi tesztelmélet alkalmazásával végzett fejlesztési folyamatát. Az első két mérés eredményeire épülő elemzéseket két skála, az elsajátítási teljesítménykereső cél és az elsajátítási teljesítménykerülő cél példáján keresztül szemléltetjük (részletesebben: *Fejes, 2012a*). A harmadik mérés lényeges eredményeit, azaz mérőeszközünk utolsó változatának fontosabb jellemzőit részletesebben ismertetjük, azaz nemcsak a példaként alkalmazott elsajátítási célokra, hanem mind az öt vizsgált célra vonatkozóan.

##### 5.4.1. AZ ELSŐ MÉRÉS EREDMÉNYEI

A mérőeszköz első változatának faktoranalízisét követően az elsajátítási teljesítménykereső célnál négy, míg az elsajátítási teljesítménykerülő cél esetében két kérdőívétel megtartása mellett döntöttünk. Az állítások empirikus paramétereit a 8. táblázat közli, mely szerint a példaként kiválasztott két skála összes kérdőívételénél teljesül, hogy a küszöbértékek a motivációs szint növekedésével emelkednek, vagyis a kérdőívtelek ebből a szempontból megfelelően működnek. Jellemző, hogy az 1-es és a 2-es küszöbérték az átlagos motivációs szint alatt, illetve az átlagosnál (logitérték = 0), míg a 3-as és a 4-es az átlag feletti motivációs tartományban helyezkedik el. A magasabb célorientációval rendelkező tanulók körében a magasabb skálafokok bejelölése valószínű. Ebből következően ezeknek az állításoknak a felhasználása indokolt a további mérésekben. Az itemilleszkedés-vizsgálat eredményei szerint az egyes skálák olyan kérdőívteleket tartalmaznak, amelyek megfelelően illeszkednek a modell által elvárt, előre jelzett eredményekhez.

A tanulók motivációs szint szerinti eloszlása és az egyes kérdőívtelekkel való egyetértés mértéke a parciáliskredit-modell segítségével közös logitskálán kifejezve személyitem-térképen ábrázolható (5. ábra). Mindkét térkép bal oldalán a diákok motivációs szint szerinti eloszlása, a jobb oldalán a kérdőívtelekhez tartozó skálapontok küszöbértékei láthatók, mindezt a 8. táblázat számszerűsítve is tartalmazza. A továbbiakban először a logitskálát jellemezzük, majd az egyes skálák szerint a minta összetételét, végül a kérdőívtelek működését elemezzük.

A logitskálán nem határozhatjuk meg a motivációs szintek és az egyetértés mértékét jellemző küszöbértékek abszolút helyét, hanem a relatív távolságokat jellemezhetjük a motivációs szinteken és a küszöbértékeken belül, valamint ezek között. A logitskálán a negatív értékek átlag alatti motivációs szintet jelölnek, ahol azon állítások skálapontjainak küszöbértékei láthatók, amelyeknél a Likert-skálán az alacsonyabb érték bejelölése valószínű, míg az átlag feletti motivációs szinten a magasabb skálapontok küszöbértékei helyezkednek el. Például az elsajátítási teljesít-

8. táblázat. A Tanulói célok kérdőív elsajátítási skáláihoz tartozó tételek empirikus paraméterei 4–7. évfolyamon az első adatfelvétel alapján

Skálák, tételek*	Közép- érték logit	Infit MNSQ	Küszöbértékek (logit)			
			1	2	3	4
Elsajátítási teljesítménykereső cél						
8.	–0,69	0,99	–2,78	–1,93	0,10	1,82
22.	0,39	1,11	–1,39	–0,60	1,04	2,48
30.	–0,03	1,10	–1,81	–0,91	0,60	1,98
38.	0,34	1,13	–1,52	–0,59	0,92	2,52
Elsajátítási teljesítménykerülő cél						
9.	0,01	1,00	–0,69	–0,36	0,24	0,81
17.	–0,01	1,07	–0,79	–0,41	0,25	0,86

Megjegyzés: \* a számok a tétel kérdőívben elfoglalt helyét jelölik.

menykereső skálában a 38.4 azt a motivációs szintet jelöli, ahol 50 százalék annak a valószínűsége, hogy a tanuló az ötfokozatú skálán a legmagasabb értéket választja a 38. kérdőívtételnél (5. ábra). Lényeges, hogy ez az érték nem hasonlítható össze a másik skálával, mivel nem kalibráltuk közös skálára az adatokat. Ennek oka, hogy az elméleti háttér alapján a skálák nem vezethetők vissza egy közös konstruktmura.

Az 5. ábrán minden 'x' négy tanulót reprezentál. Ugyanakkor az ábrázolt 'x'-eken kívül is vannak tanulók, de ha négynél kevesebben vannak, a ConQuest-program nem tünteti fel az adataikat. A személyitem-térkép alapján megállapítható, hogy az elsajátítási teljesítménykereső célnál jelentős különbségek vannak a tanulók között, a motivációs szintben mutató eltérés megközelítőleg 9 logit. Az elsajátítási teljesítménykerülő célnál jóval homogénebb a minta összetétele.

A személyitem-térképről azt is leolvashatjuk, hogy a kérdőív skálapontjai mennyiben felelnek meg a vizsgált korosztály motivációs jellemzőinek. A mintához jól illesztett kérdőívnel a motivációs szinteket jelölő 'x'-ek és az állítások küszöbértékei egymással párhuzamosan futnak. Az ettől eltérő működés releváns információkat nyújt a mérőeszköz fejlesztési folyamatában, mert ez alapján megállapítható, milyen tulajdonságú kérdőívtételek hiányoznak. A teljes mintán a kérdőívtételek az elsajátítási teljesítménykereső cél magas motivációs szintjének mérésére kevésbé alkalmasak. Az elsajátítási teljesítménykerülő skálához tartozó két állítás nem elégséges a minta lefedéséhez, viszont a minta homogenitása arra utal, hogy e skálákhoz kevesebb kérdőívtétel is elegendő lehet.

A személyitem-térképeket évfolyamonkénti bontásban is elkészítettük, amivel célunk az volt, hogy életkorok szerint is megvizsgálhassuk, mennyire fedik le az egyes kérdőívtételek a tanulók motivációs szintjét. E térképeket nem közöljük,



<i>Elsajátítási teljesítménykereső cél</i>			<i>Elsajátítási teljesítménykerülő cél</i>		
logit	személy	tétel	logit	személy	tétel
			2		
9					
8					
7				X	
6	X			XX	
	XX		1	X	
	XX			X	17.4
	X			X	09.4
	XX			XXX	
5	XXX			XXX	
	XXX			XXX	
	XXX			XXXX	
	XXX			XXX	
4	XXXX			XXXXX	
	XXXXXX			XXXXX	
	XXXXX			XXXXXX	
	XXXXX			XXXXXX	09.3 17.3
	XXXXXX			XXXXXXXX	
	XXXXXX			XXXXXXXX	
3	XXXXXXXX		0	XXXXXXXX	
	XXXXXXXX			XXXXXXXX	
	XXXXXXXX	38.4		XXXXXXXX	
	XXXXXXXX	22.4		XXXXXXXX	
	XXXXX			XXXXXXXX	
2	XXXXXXXX	08.4 30.4		XXXXXXXX	
	XXXXXXXX			XXXXXXXX	09.2
	XXXXXXXX			XXXXXXXX	17.2
	XXXXXXXX	22.3		XXXXXXXX	
1	XXXXXXXX	38.3		XXXXX	
	XXXXXX	30.3		XXXX	09.1
	XXXX			XXXX	
	XXXX	08.3		XXX	17.1
0	XXXX			XX	
	XXX		-1	XX	
	XX	22.2 38.2		XX	
	XX	30.2		X	
-1	X			X	
		22.1		X	
		X		X	
		38.1		X	
		30.1		X	
-2		08.2			
		08.1			
-3					
			-2		
-4					

Megjegyzés: minden 'x' 4 tanulót jelöl.

5. ábra. Az elsajátítási célok személyitem-térképei 4–7. évfolyamon az első adatfelvétel alapján

ugyanakkor az ezekről leolvasható, a fejlesztés szempontjából lényeges információkat összefoglaljuk a példaként használt skálákra vonatkozóan (részletesen: Fejes, 2012a). A személyitem-térképek alapján az elsajátítási teljesítménykereső célnál a 4. évfolyamon működnek a legkevésbé a kérdőívtételek, a magasabb motivációs szintet kevéssé fedik le a skálapontok küszöbértékei, de az életkor előrehaladtával egyre inkább megfelelő a skála működése. Az elsajátítási teljesítménykerülő célnál a 4. évfolyamon az átlag alatti, míg a többi évfolyamnál az átlagos szintről hiányoznak kérdőívtételek.

A valószínűségi tesztelmélet alkalmazása alapján látható, milyen motivációs szintre vonatkozó állítások hiányoznak a mérőeszköztől, azonban kérdéses, sikerül-e megfogalmazni a megcélzott motivációs tartományoknak megfelelő állításokat. Bár a képességmérő teszteknel gyakran alkalmazzák a valószínűségi tesztelmélet modelljeit, hogy különböző nehézségű feladatokat hozzanak létre, a Likert-skálás állítások fejlesztésekor erre nem találtunk kísérletet. Ennek oka valószínűleg az, hogy az állítások megfogalmazása közötti különbségek jóval nehezebben hozhatók összefüggésbe az átlagos támogatottság eltéréseivel. Ennek személtetése érdekében az elsajátítási teljesítménykereső cél kérdőívtételeit állítottuk növekvő sorrendbe az átlagos támogatottság szerint az 9. táblázatban. Például ha összevetjük a táblázatban szereplő első, azaz 8-as sorszámú állítást az utolsó, 22-es tétellel, világossá válik, nehezen becsülhető meg, hogy egy újonnan megfogalmazott kérdőívtétel segítségével orvosolható-e bármely lefedettség hiányosság. Az átlagos támogatottság mellett az egyes skálapontok küszöbértékei közötti távolságok is befolyásolják, hogy adott kérdőívtétel mennyire fedi a minta motivációs szintek szerint eloszlását, azonban a skálapontok közötti távolságok kapcsán fel sem merülhet, hogy új mondatok megfogalmazásánál e tulajdonság tervezhető lehet.

9. táblázat. Az elsajátítási teljesítménykereső cél kérdőívtételei és átlagos támogatottságuk a 4–7. évfolyamon az első adatfelvétel alapján

Kérdőívtételek	Középtérték-logit
Arra törekszem matekból, hogy teljesen megértsem a tananyagot (8.).	–0,69
Matekból arra törekszem, hogy amennyire csak lehet, megértsem a tananyagot (30).	–0,03
Arra törekszem, hogy egyre többet tudjak matekból (38.).	0,34
Fontos célom matekból, hogy teljesen megtanuljam a tananyagot (22.).	0,39

Megjegyzés: a zárójelben látható számok a tétel kérdőívben elfoglalt helyét jelöli.

A kérdőív továbbfejlesztése érdekében minden céltípusnál további állításokat fogalmaztunk meg. Azon skáláknál, ahol jelentősebb lefedettség hiányosságot tapasztaltunk, kísérletet tettünk arra, hogy viszonyítási pontként használjuk a rendelkezésre álló kérdőívtételek közül azokat, amelyek átlagos támogatottsága a lefedni kívánt

tartományhoz a legközelebbi értéket vette fel. Az elsajátítási teljesítménykereső célnál a magasabb, az elsajátítási teljesítménykerülő célnál az alacsonyabb motivációs tartományt megcélozva arra törekedtünk, hogy a korábbiaknál markánsabb megfogalmazású mondatokat alkossunk. A viszonyítási pontként használt állítások és példaként néhány új kérdőívtétel a 10. táblázatban látható.

10. táblázat. A lefedettség növelése érdekében viszonyítási pontként használt és néhány új kérdőívtétel az első adatfelvétel alapján

Skálák	Megtartott kérdőívtételek	Új kérdőívtételek
Elsajátítási teljesítménykereső cél	Fontos célom matekból, hogy teljesen megtanuljam a tananyagot. (22.; 0,39)	Fontos célom matekból, hogy minden részletét megtanuljam a tananyagnak (13.).
		Matekból a célom, hogy megtanuljak annyit, amennyit csak lehet (27.).
Elsajátítási teljesítménykerülő cél	Fontos célom elkerülni, hogy matekból kevesebbet tanuljak meg annál, mint amennyit lehetne (9.; -0,01).	Arra törekszem matekból, hogy egyre kevesebb olyan részlet legyen, amit nem értek (50.).
		Arra törekszem matekból, hogy elkerüljem a hiányos tudást (2.).

Megjegyzés: a zárójelben látható számok a tétel kérdőívben elfoglalt helyét jelölik, illetve a megtartott kérdőívtételeknél az átlagos támogatottság értékét is feltüntettük.

#### 5.4.2. A MÁSODIK MÉRÉS EREDMÉNYEI

A második mérést követően a kérdőív empirikus mutatóit az előzőeknek megfelelően vizsgáltuk. Mivel a faktoranalízis eredményei szerint a kérdőív állításainak skálákba rendeződése nem volt kielégítő a 4. évfolyamon, de az ötödikeseknél várakozásainknak megfelelően alakult, az elemzéseket csak az utóbbi évfolyamra vonatkozóan végeztük el.

Az egyes kérdőívtételek skálánkénti működésének paramétereit a 11. táblázat tartalmazza. A kérdőívtételek többsége az átlagos motivációs szintnél helyezkedik el. A kérdőívtételek skálapontjának küszöbértékei a motivációs szint emelkedésével kivétel nélkül növekednek. A modellilleszkedést jelölő *infit* paraméter értéke a minta elemszámától is függ (lásd Molnár, 2013), amit az elfogadhatósági tartomány meghatározásakor figyelembe kell vennünk. Esetünkben a 0,7 és az 1,3 közötti értékkel rendelkező paramétereket tekintettük elfogadhatónak. Az eredmények szerint ennek minden kérdőívtétel eleget tesz.

11. táblázat. A Tanulói célok kérdőív elsajátítási skáláihoz tartozó tételek empirikus paraméterei 5. évfolyamon a második adatfelvétel alapján

Skálák, tételek*	Közép- érték logit	Infit MNSQ	Küszöbértékek (logit)			
			1	2	3	4
Elsajátítási teljesítménykereső cél						
38., 15.	-0,36	0,88	-3,06	-1,27	0,59	2,29
27.	0,83	1,07	-1,13	-0,13	1,54	3,02
32.	-0,55	0,90	-2,85	-1,68	0,24	2,09
8., 41.	0,08	0,91	-1,84	-1,41	0,97	2,56
Elsajátítási teljesítménykerülő cél						
44.	0,06	1,08	-0,75	-0,26	0,34	0,89
17., 45.	0,28	0,82	-0,39	0,04	0,49	0,97
50.	-0,51	0,93	-1,65	-1,03	-0,30	0,91
53.	-0,12	1,03	-0,86	-0,68	-0,04	1,02
9., 55.	0,28	1,12	-0,64	-0,29	0,50	1,47

Megjegyzés: \* a számok a tétel kérdőívben elfoglalt helyét jelölik, normál betűtípus jelzi az első mérésben, dőlt és félkövér jelzi a második mérésben szereplő tételeket.

Az 5. évfolyamosok körében azt vizsgáltuk, hogy az egyes kérdőívtételek skálapontjai mennyire jól fedik a motivációs szintek alapján meghatározott intervallumot. Az elsajátítási teljesítménykereső cél alapvető problémája az első mérés alapján az volt, hogy a magasabb tartományból hiányoztak kérdőívtételek. Ez a probléma továbbra is fennáll, ugyanakkor összességében jobban működnek az állítások (6. ábra). Különösen az újonnan létrehozott 27. kérdőívtétel működik a fejlesztés céljainak megfelelően, a többi kérdőívtételhez viszonyítva magasabb motivációs szintekre esnek a skálapontok küszöbértékei. A 13. kérdőívtétel a faktoranalízis alapján nem maradt a mérésben, ezért nem tudtuk ellenőrizni a működését.

Az elsajátítási teljesítménykerülő célhoz az első mérésben kevés kérdőívtétel tartozott, ezért nem fedhette a tanulók motivációs szintjeit sem a teljes mintán (5. ábra), sem évfolyamok szerint. A korábbi mérésben is szereplő kérdőívtételek középérték-logitjai az átlagos szintnél helyezkednek el (11. táblázat). Bár vannak lefedettségi problémák e célnál (6. ábra), összességében ebben a mérésben sikerült olyan kérdőívtételeket fejleszteni, amelyek az alacsonyabb motivációs szintre jellemzőek. Az 50. kérdőívtételt a 9. kérdőívtétel alapján hoztuk létre (10. táblázat), és elvárásainknak megfelelően a skálapontok küszöbértékei az átlag alatti és az átlagos motivációs szinten jellemzőek. Ugyanakkor a küszöbértékek közül az 1-es és a 2-es az átlag alatti motivációs szinten nagyon kevés diákra jellemző.

<i>Elsajátítási teljesítménykereső cél</i>			<i>Elsajátítási teljesítménykerülő cél</i>		
logit	személy	tétel	logit	személy	tétel
8					
7			2		
6	X			X	
	X			X	
	X				55.4
5	XX			X	
	XX			X	
	X				
	XX			XX	
	XXXX		1	XXX	53.4
4	XX			XX	45.4 50.4
	XXXX			XX	44.4
	XXXX			XXX	
	XXXXXX			XXXX	
3	XXXXXX	27.4		XXXX	
	XXXXXX			XXXXXX	
	XXXXXXXX	41.4		XXXXXX	45.3 55.3
	XXXXXXXX			XXXXXXXX	
	XXXXXXXX	15.4 32.4		XXXXXXXX	44.3
2	XXXXXXXX			XXXXXXXX	
	XXXXXX			XXXXXXXX	
	XXXXXXXX	27.3		XXXXXXXX	
	XXXXXX			XXXXXXXX	45.2
1	XXXXXXXX		0	XXXXX	53.3
	XXXXXXXX	41.3		XXXXXXXX	
	XXXXXXXX	15.3		XXXXXXXX	
	XXXXXX			XXXXXX	44.2
	XXXXXX	32.3		XXXXXX	50.3 55.2
0	XXXXXX			XXXX	45.1
	XXXXXX	27.2		XXXXXX	
	XXXXXX			XXXX	
	XXX			X	53.2 55.1
	XX			XXXX	44.1
-1	XXXX	27.1		XX	
	XXX	15.2 41.2		X	53.1
	XX				
	X	32.2 41.1	-1		50.2
-2					
	X				
		32.1			
-3		15.1			
-4					50.1
			-2		

Megjegyzés: minden 'x' 1 tanulót jelöl.

6. ábra. Az elsajátítási célok személyitem-térképei 5. évfolyamon a második adatfelvétel alapján

Minden céltípus esetében rendelkezésünkre álltak megfelelően működő kérdőív-tételek, így az említett problémák orvoslásakor lehetőségünk volt ezekre támaszkodni. A megfelelően működő állításokat mintaként használtuk, hogy ezek kisebb módosításaival, például egyes szavak, kifejezések szinonimákkal való felcserélésével megoldjuk a bemutatott problémák egy részét. Tehát míg az első mérés alapján inkább intuitív módon fogalmaztunk meg további állításokat, azaz a megtartott tételek átlagos támogatottságának figyelembevételével megpróbáltunk olyan új kérdőív-tételeket megfogalmazni, amellyel a lefedettségi problémák kiküszöbölhetőek, addig a második mérés alapján a jól működő tételek analógiájára tettük ezt.

A kérdőív továbbfejlesztését az elsajátítási teljesítménykereső cél példáján keresztül szemléltetjük. A meglévő állítások segítségével egyrésztől elkerülhető, hogy a mintához kevésbé illeszkedő mondatok analógiájára fogalmazzunk meg újabb tételeket. Így ennél a skálánál a 15. és a 32. állítás követése kerülendő (10. táblázat). Másrésztől viszonyítási pontot jelentenek a legmagasabb tartományban mérő állítások, jelen esetben a 27-es sorszámú (*„Matekból a célom, hogy megtanuljak annyit, amennyit csak lehet”*). Az újabb tétel megalkotásakor figyelembe vettük, hogy ennél kifejezőbb megfogalmazású kérdőívtételre van szükség. E gondolatmenetet követve ehhez a skálához kettő új állítást dolgoztunk ki: *„Fontos célom, hogy matekból annyit tudjak, amennyit csak lehet”* és *„Fontos célom matekból, hogy a lehető legtöbb részletet megtanuljam”*.

#### 5.4.3. A HARMADIK MÉRÉS EREDMÉNYEI: A LÉTREJÖTT MÉRŐESZKÖZ JELLEMZŐI

A kérdőívtételek pszichometriai mutatóit a parciáliskredit-modellel végzett elemzés alapján a 12. táblázat foglalja össze a teljes kérdőívre vonatkozóan. Minden kérdőívtétel modellilleszkedése megfelelő, a skálapontok küszöbértékei a motivációs szint növekedésével kivétel nélkül emelkednek.

12. táblázat. A Tanulói célok kérdőív tételeinek empirikus paraméterei  
5–8. évfolyamon a harmadik adatfelvétel alapján

Skálák, tételek*	Közép- érték logit	Infit MNSQ	Küszöbértékek (logit)			
			1	2	3	4
Elsajátítási teljesítménykereső cél						
16.	–0,47	1,12	–3,29	–1,67	0,33	2,77
21.	–0,20	1,04	–2,61	–1,45	0,41	2,83
25.	0,28	1,01	–2,16	–1,08	0,90	3,20
31.	0,45	1,12	–2,08	–1,02	1,41	3,48
Elsajátítási teljesítménykerülő cél						
8.	0,03	1,08	–0,54	–0,28	0,04	0,78
14.	0,11	0,91	–0,55	–0,23	0,20	0,93
19.	0,20	1,03	–0,60	–0,20	0,36	1,19
27.	–0,33	1,05	–1,20	–0,77	–0,13	0,72
Viszonyító teljesítménykereső cél						
12.	0,15	0,92	–2,16	–1,01	0,98	2,79
15.	0,13	0,89	–2,09	–0,99	0,91	2,67
20.	0,08	0,82	–2,10	–1,02	0,89	2,54
28.	0,05	0,99	–2,16	–0,95	0,76	2,54
Viszonyító teljesítménykerülő cél						
5.	0,20	1,17	–0,70	–0,36	0,32	1,45
7.	–0,15	1,09	–1,48	–0,86	0,13	1,59
24.	–0,02	1,07	–0,92	–0,50	0,09	1,16
26.	–0,03	0,99	–1,17	–0,67	0,15	1,52
Tanulást kerülő cél						
1.	0,40	1,10	–1,55	–0,68	1,24	2,58
11.	0,11	0,95	–1,69	–0,69	0,79	2,03
18.	–0,36	1,01	–2,10	–1,14	0,39	1,42
29.	–0,16	1,02	–1,71	–0,88	0,47	1,48

Megjegyzés: \* a számok a tétel kérdőívben elfoglalt helyét jelölik.

A skálapontok küszöbértékeit személyitem-térképeken ábrázoltuk, és megvizsgáltuk a teljes mintán minden célnál, hogy mennyire fedik a tanulók motivációs szintjei alapján definiálható intervallumot (2–4. melléklet). Az elsajátítási teljesítménykereső és a viszonyító teljesítménykerülő célok magasabb motivációs tartományából hiányoznak kérdőívtételek, valamint ez utóbbi skálán az átlagos szint is kevésbé lefedett. Az elsajátítási teljesítménykereső cél két újabb kérdőívtétele (25. és 31.) előzetes elvárásainknak megfelelően az átlag feletti motivációs szintre jellemző (12. táblázat).

A viszonyító teljesítménykereső cél skálájában az egyes kérdőívtételek átlagos támogatottsága hasonló, a küszöbértékek is többnyire azonos motivációs szintre jellemzőek (3. melléklet). Ebből következik, hogy e skálán a skálapontok küszöbértékei kevéssé fedik a tanulók motivációs szintjét, mind az átlag alatti, az átlagos és az átlag feletti szintről hiányoznak a skálapontok küszöbértékei. Az egyes kérdőívtételek hasonlóan működnek, aminek hátterében az állhat, hogy a négy kérdőívtételből kettő, a 15. és a 20. megfogalmazása nagyon hasonló (5. melléklet). A tanulást kerülő cél skáláján az átlagos motivációs szint lefedése nem kielégítő (4. melléklet).

Az elsajátítási teljesítménykerülő cél skálájához a faktoranalízisek alapján az első mérés után kettő, a második után három, az utolsó mérést követően négy kérdőívtételt rendeltünk. Ezek működése megfelelő, a többi skálához képest leginkább ennél fedik a skálapontok küszöbértékei a teljes mintán a tanulók motivációs szintjeit.

A személyitem-térképeket mind az öt skálára vonatkozóan évfolyamok szerinti bontásban is elkészítettük, azonban ezeket nem közöljük, mindössze a fontosabb információkat foglaljuk össze. Az elsajátítási teljesítménykereső célnál az évfolyamok előrehaladásával egyre inkább előnyös a kérdőív működése, ugyanakkor mindegyik évfolyam esetében a magasabb motivációs tartományokban hiányos a lefedettség. Az elsajátítási teljesítménykereső célnál a diákok motivációs szintjei szerinti intervallumot a tételek küszöbértékei többnyire megfelelően fedik minden évfolyamon. A viszonyító teljesítménykereső célnál az összes évfolyamra jellemző a lefedésbeli hiányosság. A viszonyító teljesítménykereső célnál az elsajátítási teljesítménykereső skálához hasonlóan az 5. évfolyamon a magasabb tartományból hiányoznak kérdőívtételek, azonban ezek küszöbértékei az életkor előrehaladtával egyre jobban fedik a tanulók motivációs szintjét. Ugyanakkor a többi évfolyamon az átlagos és az átlag feletti motivációs szintről hiányoznak állítások. A tanulást kerülő célnál minden évfolyamon két elkülönülő skálapont-csoportot találunk, melyek az átlagos motivációs szint alatt és felett lévő diákok motivációs szintjét mérik.

### **5.5. A kérdőív utolsó változatának jellemzése klasszikus tesztelmélet felhasználásával**

Ebben az alfejezetben a klasszikus tesztelmélet alapján a mérőeszköz végső változatára vonatkozó elemzéseket foglaljuk össze mind az öt célnál. Először a teljes mintán végzett faktoranalízis eredményit közöljük, majd a skálák reliabilitását jellemezzük Cronbach- $\alpha$  értékekkel a minta egészén és évfolyamok szerinti bontásban.



## 5.5.1. ÉRVÉNYESSÉG

A faktoranalízis alapján megtartott, a várakozásainknak megfelelő faktorstruktúrába rendeződött kérdőívtételek száma összesen 20, az egyes skálákhoz 4-4 állítás tartozik (4. melléklet). A változórendszer faktorizációra való alkalmasságát jelező KMO-mutató értéke 0,88, ami kevésel marad el a kiváló kategória 0,90-es alsó határától (*Kaiser*, 1974, idézi *Ketskemény és Izsó*, 1996). A faktoranalízis eredményeit a megtartott kérdőívtételek feltüntetésével a 13. táblázat tartalmazza, ami azt mutatja, hogy a létrejött öt faktor egyértelműen megfeleltethető az öt célnak. Az érvényesség vizsgálatát évfolyamok szerint is elvégeztük. A faktorelemzések nem mutattak lényeges eltérést a teljes mintához képest, a KMO-mutató értéke az évfolyamok növekvő sorrendjében a következőképpen alakult: 0,81; 0,83; 0,85 és 0,88.

13. táblázat. A Tanulói célok kérdőív faktoranalízise 5–8. évfolyamon  
a harmadik adatfelvétel alapján

	<i>Faktorok</i>				
	<i>1.</i>	<i>2.</i>	<i>3.</i>	<i>4.</i>	<i>5.</i>
Saját érték	3,4	3,1	2,6	2,5	2,2
Variancia (%)	17,1	15,5	13,0	12,3	10,9
Kumulatív variancia (%)	17,1	32,6	45,6	58,0	68,9
<i>Skálák, tételek*</i>					
Elsajátítási teljesítménykereső cél					
16.	0,13	<b>0,77</b>	–0,08	0,20	0,09
21.	0,10	<b>0,83</b>	–0,03	0,21	0,12
25.	0,16	<b>0,83</b>	–0,07	0,19	0,06
31.	0,22	<b>0,81</b>	–0,09	0,07	0,09
Elsajátítási teljesítménykerülő cél					
8.	0,01	0,08	0,07	0,11	<b>0,72</b>
14.	0,12	0,08	0,08	0,02	<b>0,79</b>
19.	0,11	–0,02	0,05	0,08	<b>0,74</b>
27.	0,07	0,32	0,08	0,20	<b>0,57</b>
Viszonyító teljesítménykereső cél					
12.	<b>0,86</b>	0,13	0,06	0,21	0,13
15.	<b>0,88</b>	0,18	0,08	0,17	0,09
20.	<b>0,88</b>	0,17	0,05	0,26	0,08
28.	<b>0,86</b>	0,19	0,06	0,24	0,08
Viszonyító teljesítménykerülő cél					
5.	0,18	0,04	–0,05	<b>0,76</b>	0,21
7.	0,30	0,26	–0,03	<b>0,61</b>	0,08
24.	0,18	0,19	0,03	<b>0,80</b>	0,09
26.	0,28	0,34	0,02	<b>0,70</b>	0,05
Tanulást kerülő cél					
1.	–0,05	–0,09	<b>0,72</b>	–0,09	0,16
11.	–0,02	–0,15	<b>0,80</b>	–0,02	0,11
18.	0,15	0,00	<b>0,82</b>	0,05	–0,03
29.	0,12	0,02	<b>0,84</b>	0,04	0,04

Megjegyzés: \* a számok a tétel kérdőívben elfoglalt helyét jelölik.

## 5.5.2. MEGBÍZHATÓSÁG

Az érvényes skálák megbízhatósági mutatóit a 14. táblázat foglalja össze a teljes mintára és az egyes évfolyamokra vonatkozóan. A mérőeszköz megbízhatósága az egyes skálákat tekintve a teljes mintán 0,71 és 0,93 között változik, a legalacsonyabb értékek a teljesítménykerülő céloknál, illetve az 5. évfolyamos tanulók körében tapasztalhatók, azonban ezen az évfolyamon is meghaladják minden skála esetében a 0,7-es értéket. Az egyes célokat mérő állításcsoportok minden vizsgált évfolyamon megfelelő pontossággal működnek.

14. táblázat. A Tanulói célok kérdőív megbízhatósági mutatói (Cronbach- $\alpha$ ) 5–8. évfolyamon a harmadik adatfelvétel alapján

Skálák	Tételek száma	Évfolyamok				
		5.	6.	7.	8.	Összes
Elsajátítási teljesítménykereső cél	4	0,84	0,88	0,88	0,85	0,87
Elsajátítási teljesítménykerülő cél	4	0,71	0,70	0,70	0,73	0,71
Viszonyító teljesítménykereső cél	4	0,93	0,93	0,92	0,95	0,93
Viszonyító teljesítménykerülő cél	4	0,72	0,78	0,78	0,86	0,80
Tanulást kerülő cél	4	0,73	0,79	0,86	0,83	0,81

## 5.6. Összegzés

Az általános iskolás tanulók matematika tantárggyal összefüggő célorientációinak megismerésére három mérés eredményei alapján fejlesztettük ki a *Tanulói célok kérdőívet*. A fejlesztési folyamatban a klasszikus és a valószínűségi tesztelmélet elemzési lehetőségeit egyaránt felhasználtuk.

A mérőeszköz utolsó változatában 20, célonként 4-4 állítás érvényességét erősítették meg a faktorelemzések a teljes mintára és az egyes évfolyamokra vonatkozóan egyaránt. A célokat leképző faktorok minden vizsgált évfolyamon kielégítő pontossággal működnek. A valószínűségi tesztelmélet elemzési lehetőségei alapján megállapítható, hogy a kérdőívtételek modellilleszkedése megfelelő, ugyanakkor a skálánkénti négy kérdőívtétel nem elégséges ahhoz, hogy teljes mértékben le tudjuk fedni az egyes évfolyamokon a tanulók motivációs szintjei alapján meghatározott intervallumok egészét. Az elsajátítási teljesítménykerülő cél skáláján működnek legjobban a kérdőívtételek, a többi skála esetében további kérdőívtételekre van szükség. A lefedettség szempontjából a legkevésbé az elsajátítási teljesítménykereső cél tételeivel lehetünk elégedettek. Ugyanakkor felhívjuk a figyelmet arra, hogy a célok mérésére leggyakrabban alkalmazott mérőeszközökre sem jellemző kifogástalan lefedettség (vö. *Adesope, Gress és Nesbit, 2008; Martin, Marsh, Debus és Malmberg, 2008; Muis, Winne és Edwards, 2009*). *Muis* és munkatársainak (2009) a két leg-

gyakrabban használt mérőeszközzől (AGQ, PALS) közölt elemzése ugyancsak az elsajátítási teljesítménykereső cél magasabb motivációs szintjeit illetően jelez fejlesztési lehetőségeket.

A *Tanulói célok kérdőív* fejlesztési folyamata során a legnagyobb kihívást a tanulók motivációs szintjei alapján meghatározott intervallumok lefedése jelentette. Az első mérést követően e probléma megoldása érdekében intuitív módon fogalmaztunk meg új állításokat, míg a második mérésben a rendelkezésre álló kérdőívtételek analógiája alapján alkottunk új tételeket. Adataink arra utalnak, hogy e kísérletek néhány alkalommal sikeresnek bizonyultak, azonban a legtöbb esetben nem sikerült e próbálkozások eredményeinek pontos értékelését elvégeznünk. Ennek oka az, hogy a mérőeszköz egyes skáláinak összetétele a mérések között jelentősen változott. Minden alkalommal elhagytuk azoknak az állításoknak a szerepeltetését, amelyek az új faktorstruktúrába nem az elvárásoknak megfelelően illeszkedtek. Ebből következik, hogy az új mérésekben több esetben elvesztettük az újonnan megfogalmazott kérdőívtételek viszonyítási pontjait. A mérőeszköz fejlesztésében elsősorban tehát a faktoranalízisre támaszkodtunk, a parciáliskredit-modellt a létrejött faktorstruktúrában lévő kérdőívtételek ellenőrzésére használtuk, valamint az eredmények alapján törekedtünk a kérdőív továbbfejlesztésére, de több esetben nem vizsgálhattuk ennek sikerességét.

A lefedettség növelése érdekében megfontolandó lehet további kérdőív-fejlesztési stratégia alkalmazásaként a skálapontok számának emelése. Ellenérvként merülhet fel egyrészt az, hogy érdemes szem előtt tartanunk a kérdőív egységességét, vagyis a kérdőív egészét tekintve nem indokolt mindenhol a skálabeosztás növelése, illetve ennek hatása nehezen megjósolható. Másrészt fontos lehet, hogy a hazai iskolai értékelési gyakorlat ötfokú osztályzásra épül, ami – minden bizonnyal – megkönynyíti a válaszadást a tanulók számára. Lényeges kutatási kérdésként merül fel az említett stratégia előnyeinek és hátrányainak empirikus felderítése a motivációs szintek lefedése érdekében.

## 6. AZ OSZTÁLYTERMI KÖRNYEZET KÉRDŐÍV JELLEMZŐI

Jelen fejezet egy olyan tanulói kérdőív működéséről tudósít, amely alkalmas az osztálytermi környezet motivációs hatásának megismerésére. Az Osztálytermi környezet kérdőív elméleti hátterét a célorientációs megközelítéshez kapcsolódó korábbi kutatások jelentik, ugyanakkor a mérőeszközön helyet kaptak az elmélet keretei között eddig nem alkalmazott konstruktumok is. A következőkben röviden bemutatjuk a mérőeszköz felépítését, az alkalmazott skálák kiválasztásának hátterében álló okokat, majd a kérdőív pszichometriai jellemzőit ismertetjük. A kérdőív fejlesztési folyamatának részleteire nem térünk ki (részletesen: *Fejes, 2012a*).

### 6.1. Mérőeszköz

A célorientációs elmélethez kötődő korábbi kvantitatív és kvalitatív kutatások (lásd a 3.6. pontban) egyaránt a tanári tevékenységek bizonyos elemére és az osztálytermi társas közeg sajátosságaira hívták fel a figyelmet a célok, illetve célstruktúrák kapcsán, így a mérőeszköz skálái három nagyobb egységbe rendezhetők: célstruktúrák, tanári gyakorlat, társas közeg. A kérdőíven szerepeltett skálákkal kapcsolatos fontosabb információkat a 15. táblázat közli, a teljes kérdőív skálák szerint rendezett állításai pedig a 6. mellékletben láthatók. A kérdőív kifejlesztése két mérésen alapult, a 6. melléklet a mérőeszköz végső változatában helyet kapott összes állítást tartalmazza, míg a 15. táblázat skálánként egy-egy példát közöl.

15. táblázat. Az Osztálytermi környezet kérdőív skálái

<i>Skálák</i>	<i>Példatétel</i>	<i>Forrás</i>
Elsajátítási célstruktúra	Az osztályunkban fontos, hogy értsük is az anyagot matekból, ne csak bemagoljuk.	<i>Midgley és mtsai</i> (2000) alapján
Viszonyító célstruktúra	Az osztályunkban fontos megmutatni, hogy a többieknel nem vagyunk rosszabbak matekból.	<i>Midgley és mtsai</i> (2000) alapján
Feladat	Olyan feladatokat oldunk meg matekórán, amelyek az iskolán kívül is hasznosak.	
Tanulók csoportosítása	Ha csoportban kell dolgozni, a jó és rossz matekosok külön csoportba kerülnek.	
Egyéni felelősséget hangsúlyozó értékelés	Tudni szoktuk előre, ha matekból dolgozatot írunk.	
Versenyeztetés	Matekórán versenyezni kell a tanulóknak a jó jegyért.	
Tanári támogatás	A tanár lehetővé teszi a diákok számára, hogy kifejtsék véleményüket.	<i>OECD</i> (2004b)
Fegyelmezési problémák	A tanárnak sokáig kell várnia arra, hogy az osztály elcsendesedjen.	<i>OECD</i> (2004b)
Tanulók közötti kölcsönös tisztelet támogatása	A matektanár nem engedi, hogy kinevessük azt, aki rossz választ ad.	<i>Ryan és Patrick</i> (2001)
Pozitív osztályléggkör	Nálunk az osztályban segítünk osztálytársainknak, ha valakinek segítségre van szüksége.	<i>Dalbert és Stöber</i> (2002) alapján <i>Jámbo</i> (2007)
A matematikatanár szabályorientált viselkedése	A matektanár az akarja, hogy mindig az ő szabályait kövessük.	<i>Dalbert és Stöber</i> (2002) alapján <i>Jámbo</i> (2007)

Holisztikus megközelítéssel a tanulási környezet motivációs sajátosságait két dimenzióval kívántuk feltárni, így az *elsajátítási* és a *viszonyító osztálytermi célstruktúrára* egy-egy skála vonatkozott. Az állítások megfogalmazásánál elsősorban a *Midgley és munkatársai* (2000) által kifejlesztett PALS-kérdőívre, valamint *Urdan* (2004b) viszonyító célstruktúrára vonatkozó skálájára támaszkodtunk. A tanári gyakorlat leírására irányuló további skálák a TARGET-dimenziókon alapultak, ugyanakkor ezen dimenziók közül mindössze háromra sikerült skálát kidolgoznunk (*feladat, csoportosítás, értékelés*). Az értékelésnek csak bizonyos speciális jellemzőit sikerült megragadnunk skálánkkal, amit a skála elnevezésében is jelöltünk (*egyéni felelősséget hangsúlyozó értékelés*). Bár a TARGET-kategóriák között nem szerepelt külön megnevezve, a társas összehasonlítás, a *versenyeztetés* a célstruktúrákkal egyértelműen összefüggésbe hozható, így külön skála foglalkozik ezzel a létrehozott kérdőíven.

A 2003-as PISA-vizsgálat kérdőívén szerepelt a *tanári támogatás* és a *fegyelmezési problémák* elnevezésű skála, amelyeket a célmérettel összefüggésben még nem al-

kalmaztak ebben a formában, ugyanakkor korábbi kutatások alapján valószínűsíthetjük ezek relevanciáját. Hasonló állításokból álló, ugyancsak tanári támogatásnak nevezett skálájával Ryan és Patrick (2001) negatív irányú összefüggést fedezett fel a tanári viszonyító célstruktúrával, ezenkívül a Meece, Herman és McCombs (2003) által felvett pozitív tanár-diák viszonyra törekvés és a tanulói vélemények tiszteletben tartása elnevezésű skálákkal is átfedést mutat, ami pozitív kapcsolatban állt a célorientációkkal.

A fegyelmezési problémákat az osztály társas klímájának globális mutatójaként értelmezzük, ami minden bizonnyal összefügg a tanár-diák viszonyal is. Jelentőségét emellett az adja, hogy a PISA-mérésben az osztálytermi folyamatokat leíró változók közül a legszorosabb kapcsolatban állt az iskolától való elfordulás mértékével (Willms, 2003). A tanári támogatásra és a fegyelmezési problémákra vonatkozó állításcsoportokat a PISA-mérésben a matematikaórákkal kapcsolatban fogalmazták meg, ezért e skálákat változtatás nélkül, a PISA-kérdőívvel megegyező módon vehettük fel.

Egy további skála a *tanulók közötti kölcsönös tisztelet támogatása* elnevezést viseli. Az eredeti angol nyelvű skálát Ryan és Patrick (2001) dolgozta ki és alkalmazta a célelmülethez kötődően 10–14 éves tanulók körében. A tanulók közötti kölcsönös tisztelet támogatása a biztonság érzésének, a szorongás csökkentésének és a hibázással kapcsolatos alacsony fenyegetettség légkörének megteremtésére való tanári törekvést fejezi ki, és többek között a tanulók egymás közötti kigúnyolásával kapcsolatosan tartalmaz állításokat. A konstruktum a viszonyító célstruktúrával minden bizonnyal összefügg, hiszen például a tanulók közötti teljesítményre vonatkozó gúny a teljesítmények nyilvános összevetésének egy formájaként is értelmezhető. A tanári viszonyító célstruktúrával való összefüggését Ryan és Patrick (2001), valamint Patrick, Kaplan és Ryan (2011) munkája igazolta.

A *pozitív osztálylégkör* és a *tanárok szabályorientált viselkedése* állításcsoportokat Dalbert és Stöber (2002) munkája alapján Jámbori (2007) adaptálta. A pozitív osztálylégkör az osztály tanulói közötti kapcsolatokra utaló globális mutatóként értelmezhető, ami feltételezhetően a kölcsönös tisztelethez hasonló kapcsolatban áll a célstruktúrákkal, ugyanakkor attól eltérően nem a pedagógushoz kötődő jellemzőként értelmezhető. A tanárok szabályorientált viselkedéséhez kapcsolódó kérdőívtételek korábbi használatáról a célelmüllel összefüggésben nem tudunk, ugyanakkor Anderman, Patrick, Hruda és Linnenbrink (2002) osztálytermi megfigyelések alapján gyengébb elsajátítási célstruktúráról számolt be azokban az osztályokban, amelyekben a pedagógus nagy hangsúlyt fektetett a szabályok, bevett eljárások követésére. Mindkét konstruktum esetében a hatfokú skálabeosztás helyett ötfokút alkalmaztunk, hozzáigazítva az általunk használt többi kérdőív-tételhez. A tanárok szabályorientált viselkedése tekintetében további változtatást tettünk, a pedagógusokra általánosságban utaló állításokat konkretizáltuk, és a matematikatanárra vonatkozóan fogalmaztuk át.

## 6.2. Érvényesség

Az *Osztálytermi környezet kérdőív* validitását faktoranalízis segítségével ellenőriztük. A legelőnyösebb faktorstruktúrába rendeződött kérdőívtételek faktoranalízisének eredményeit a 6. melléklet közli. A Likert-skálás tanulói kérdőív utolsó változata 48 állításból áll, KMO-mutatója 0,90. A mutató osztályozásában ez az érték a legjobb kategória alsó határát képviseli, vagyis a változórendszer kiválóan alkalmas a faktorizációra (Kaiser, 1974, idézi Ketskeméty és Izsó, 1996). A létrejött mérőeszköz a két célstruktúráról 5-5 kérdőívtételen keresztül, valamint a szociális közegről és a tanári tevékenységekről további kilenc skála 3–6 kérdőívtétele által tájékoztat. Láthatjuk, hogy több skála mindössze három kérdőívtételből áll, ezek használatát megbízhatóságuktól tettük függővé. Ugyanakkor a megfelelő reliabilitásértékek mellett is megfontolandó később a tételek számának növelése.

## 6.3. Megbízhatóság

A 16. táblázatban láthatók a faktoranalízis alapján azonos latens változót reprezentáló kérdőívtételek csoportjainak reliabilitásmutatói mind a teljes mintára, mind az egyes évfolyamokra vonatkoztatva. A magasabb évfolyamokon többnyire pontosabban mérnek a skálák, ugyanakkor a 7. évfolyam esetében a megbízhatóság a skálák többségét tekintve valamivel meghaladja a 8. évfolyam értékeit. A mindössze három állítást tartalmazó állításcsoportok reliabilitása a várakozásoknak megfelelően a többi skálához viszonyítva általában alacsonyabb. Ez alól ugyanakkor a tanulók közötti kölcsönös tisztelet támogatása skála kivételt jelent, ennek pontosságá már 6. évfolyamtól kezdődően jónak mondható.

Az itemkihagyásos reliabilitást minden skála tekintetében évfolyamonként is ellenőriztük. Az eredmények alapján egyetlen skála esetében sem láttuk indokoltnak, hogy kérdőívtételtől váljunk meg.



16. táblázat. Az Osztálytermi környezet kérdőív érvényes skáláinak megbízhatósági mutatói (Cronbach- $\alpha$ ) évfolyamok szerinti és a teljes mintán a harmadik adatfelvétel alapján

Skálák	Tételek száma	Évfolyamok				
		5.	6.	7.	8.	Összes
Tanári támogatás	6	0,66	0,70	0,73	0,77	0,79
Fegyelmezési problémák	5	0,71	0,79	0,84	0,80	0,79
Pozitív osztálylégkör	5	0,73	0,73	0,82	0,79	0,77
A matematikatanár szabályorientált viselkedése	3	0,68	0,64	0,74	0,66	0,69
Tanulók közötti kölcsönös tisztelet támogatása	3	0,70	0,80	0,82	0,79	0,79
Feladat	6	0,74	0,73	0,84	0,84	0,81
Versenyeztetés	3	0,68	0,65	0,70	0,65	0,67
Tanulók csoportosítása	3	0,63	0,60	0,74	0,65	0,66
Egyéni felelősséget hangsúlyozó számonkérés	3	0,60	0,64	0,74	0,80	0,72
Elsajátítási célstruktúra	5	0,80	0,79	0,84	0,83	0,85
Viszonyító célstruktúra	5	0,82	0,70	0,79	0,77	0,79

#### 6.4. Összegzés

Adataink arról tájékoztattak, hogy az egyes skálákhoz tartozó kérdőívtételekből létrehozhatók összevont mutatók, amelyekre biztonsággal támaszkodhatunk az osztálytermi környezet motivációs jellemzőinek leírásához. Megállapítható, hogy az évfolyamok mindegyikén minden ismertetett skála Cronbach- $\alpha$  mutatója eléri a használhatóság 0,6-os értékét, vagyis a skálák ötödik osztálytól kezdve alkalmazhatók. Bár e skálák alkalmasak a céljainkkal összefüggő elemzések elvégzéséhez, az eredmények alapján lényegesnek bizonyuló, ugyanakkor mindössze három tételből álló skálákhoz a jövőben további kérdőívtételek fejlesztése lehet szükséges.

Jelenleg nem létezik olyan magyar nyelvű kérdőív, amely az osztályterem motivációs sajátosságaira koncentrálna, legfeljebb egy-egy használható skálát találhatunk az iskolai klímával foglalkozó kutatásokban (lásd Józsa és Fejes, 2012), így a létrejött mérőeszköz a hazai motivációkutatás területén hiánypótlónak tekinthető. Bár a kérdőív elméleti háttérét főként a célorientációs elmélet kínálja, valószínűsítjük, hogy szélesebb kontextusban, további motivációs konstruktumokat tekintve is alkalmazható, amit elméleti bizonyítékok alátámasztani látszanak. Például Urdan és Turner (2005) szakirodalmi áttekintése, amely szerint a célorientációs elmélet a tanulási motiváció további kurrens paradigmáival összhangban áll, valamint Patrick, Kaplan és Ryan (2011) munkája, amely az elsajátítási célstruktúra és az osztálytermi klímával foglalkozó kutatások gyakran használt skáláinak kongruenciáját bizonyította.

## 7. A VIZSGÁLT KONSTRUKTUMOK JELLEMZŐI TANULÓINK KÖRÉBEN

Ebben a fejezetben a célorientációkat, a célstruktúrákat, valamint az osztálytermi környezetet leíró változókat jellemezzük tanulóink körében. E konstruktumok vizsgálata egyrészt önmagában is információkat kínál tanulóink és iskoláink motivációs sajátosságáról, másrészt a további elemzések értelmezéséhez elengedhetetlen. Először a célokat, majd a célstruktúrákat, végül a tanári tevékenységek és társas közeg skáláit elemezzük. Minden konstruktum esetében megadjuk az átlagokat és szórásokat, valamint megvizsgáljuk az évfolyamok közötti különbségeket varianciaanalízissel. Ezt követően a belső összefüggéseket elemezzük, amelynek eredményeit a célok és célstruktúrák esetében a nemzetközi szakirodalomban fellelhető eredményekkel is összehasonlítunk. Megvizsgáljuk az osztályok közötti különbségeket az F értékek segítségével, illetve néhány háttértényezővel korrelációs számítást végzünk.

### 7.1. Célorientációk

#### 7.1.1. ÁLTALÁNOS JELLEMZŐK

A tanulók motívumainak jellemzésekor általánosan használt *fejlettség* kifejezést szándékosan kerüljük a következőkben, hiszen ez a motívumok kedvező következményeire utal, ami a célorientációk esetében félreértésre adhat okot. A viszonyító teljesítménykerülő és a tanulást kerülő cél tekintetében a magasabb értékek kedvezőtlen motivációs jellemzőkre utalnak, míg az elsajátítási teljesítménykereső cél kapcsán éppen ellentétesen értelmezhetők a magasabb értékek. A képet tovább árnyalja, hogy a további két cél következményei kevésbé egyértelműek, vagyis előnyös vagy előnytelen hatásuk a tanulás eredményességével összefüggő különböző változók esetében eltérő lehet.

A célorientációs elmélettel foglalkozó szakirodalomban konszenzus alakult ki arra vonatkozóan, hogy a célokat a tanulási környezet formálja, vagyis kontextusfüggő konstruktumokként értelmezhetők. Azonban nincs egyetértés abban a tekintetben, hogy a környezet szerepe mekkora jelentőséggel bír. Míg egyesek a célok környezet általi befolyásolhatóságát, mások viszonylagos stabilitását emelik ki (lásd a 3.6.5. pontban). A különböző életkorú tanulók céljainak vizsgálata keresztmetszeti adatfelvételek tükrében nem jellemző. Amennyiben egy mérési pont alapján eltérő életkorú tanulók céljait vetik egybe, általában különböző iskolafokozatra járó tanulókról van szó, a feltárt különbségeket pedig az eltérő tanulási környezeteknek tulajdonítják, és nem a tanulók egyéb személyiségjellemzőinek változásához kötődően értelmezik (pl. *Anderman és Midgley, 1997; Meece, Herman és McCombs, 2003*).

Annak ellenére, hogy az évfolyamok összehasonlítása ritkán alkalmazott megoldás, a következőkben ilyen jellegű összevetéseket is végzünk. Tesszük ezt egyrészt azért, mert úgy véljük, az eredmények lényeges jellemzőit tárhatják fel mintánknak, amely a további elemzéseinket befolyásolhatja, másrészt úgy gondoljuk, hogy a tanulási környezet változása nem kizárólag az iskolafokokozatok között, de adott iskolafokozaton belül, évfolyamok szerint is jelentős eltéréseket rejthet magában. Például a képesség jellegű tudásról egyre inkább az ismeret jellegű tudásra helyeződik a hangsúly, vagy a továbbtanuláshoz közeledve egyre erősebb lesz a teljesítményre irányuló nyomás.

A 17. táblázatban foglaltuk össze a célok átlagait és szórásait évfolyamok szerint, és varianciaanalízist végeztünk, hogy kiderítsük, az évfolyamok között adódó eltérések szignifikánsak-e. A varianciaanalízis eredményei három célnál jeleznek szignifikáns különbségeket az évfolyamok között, az elsajátítási teljesítménykereső és a viszonyító mindkét dimenziójában. Mindhárom esetben az 5. évfolyam jellemzői eltérőek ( $\{5\} < \{6,7,8\}$ ). A szórások jól láthatóan alig különböznek, egyetlen esetben, az elsajátítási teljesítménykereső cél tekintetében mutatkozott különbség, itt is az 5. osztályosok különböztek a minta többi részétől. Tehát az eredmények arról tanúskodnak, hogy az ötödikesek kivételével mintánk évfolyamok szerinti bontásban hasonlóknak tekinthető, ugyanakkor az 5. évfolyamosok körében mind az egyértelműen kedvező elsajátítási teljesítménykereső, mind a negatívan értékelhető viszonyító teljesítménykereső cél erősebb.

17. táblázat. A célorientációk összehasonlítása évfolyamok szerint

Célok	Évfolyamok								ANOVA	
	5.		6.		7.		8.			
	Átl.	Szór.	Átl.	Szór.	Átl.	Szór.	Átl.	Szór.	F	p
Elsajátítási teljesítmény-kereső cél	4,34	0,74	4,03	0,83	4,02	0,80	3,92	0,84	10,44	<0,01
Elsajátítási teljesítmény-kerülő cél	3,10	1,21	3,10	1,03	3,20	1,02	3,32	1,01	2,02	0,11
Viszonyító teljesítmény-kereső cél	3,42	1,29	3,06	1,21	2,86	1,13	2,85	1,21	10,34	<0,01
Viszonyító teljesítmény-kerülő cél	4,16	0,89	3,80	0,92	3,74	0,93	3,72	1,04	10,24	<0,01
Tanulást kerülő cél	3,12	0,94	3,20	0,94	3,20	0,97	3,08	0,94	0,95	0,42

Megjegyzés: Átl. = Átlag; Szór. = Szórás.

#### 7.1.2. BELSŐ ÖSSZEFÜGGÉSEK

A célorientációk közötti kapcsolatok megismerése tanulóink körében önmagában is informatív, a különböző célok együttjárásáról, kombinációjáról kínál tájékoztatást. Emellett bizonyos összevetéseket tehetünk az Egyesült Államokban feltárt kapcsolatokkal, amelyek mérőeszközünk működése és az eddig megismert összefüggések hazai kontextusra való adaptálhatósága tekintetében bővítik tudásunk. A célorientációk közötti kapcsolatokat jó ideig univerzálisnak tekintették, hiszen az összefüggések hasonló mintázata rajzolódott ki a kutatások alapján, azonban ezeket többségében az Egyesült Államokban végezték. Az utóbbi években azonban több olyan beszámoló is napvilágot látott, amelyekben nem egyesült államokbeli tanulókat vizsgáltak, és amelyek eredményei szerint e kapcsolatok bizonyos pontokon eltértek. Vagyis amennyiben jelentős eltéréseket fedezünk fel, úgy kulturális különbségekre gyanakodhatunk, továbbá valószínűsíthetjük azt is, hogy a célorientációk összefüggése a tanulást befolyásoló egyéb tényezőkkel ugyancsak különbözhet. Például az egyes céltípusok teljesítményre gyakorolt hatásában, ha a célok az eddigiektől eltérő kombinációban fordulnak elő.

A következőkben megkísérlünk következtetéseket levonni a célorientációk amerikai és hazai mintán feltárt kapcsolatainak összevetéséből. Szem előtt kell tartanunk, hogy a célorientációk mintázatának összehasonlítását több tényező is akadályozza. Az első, hogy az azonosságokról és különbözőségekről biztos következtetéseket azo-

nos életkorban felvett ekvivalens kérdőívek alapján vonhatnánk le, ami esetünkben nem teljesül. További akadály, hogy  $2 \times 2$ -es célfelosztást követő kérdőívet tudomásunk szerint alig alkalmaztak még általános iskolás korosztály körében. Az egyetlen általunk ismert kivételt *Lau és Lee* (2008) munkája jelenti, amelynek elemzésünk szempontjából releváns eredményeire a későbbiekben kitérünk. A négyes felosztás esetében viszonyítási pontként felnőtt korosztály eredményeit használhatjuk. Az előbbiek mellett meg kell jegyeznünk azt is, hogy a tanulást kerülő célt csak szűk körben alkalmazzák, és ezekben a munkákban a célok négyes felosztása nem jelenik meg, így e cél esetében nem találhatunk igazodási pontokat.

A  $2 \times 2$ -es felosztás korrelációit *Baranik és munkatársainak* (2010) tanulmánya alapján mutatjuk be, amely 54 ( $n = 9014$ ), főként az AGQ-kérdőívet alkalmazó adagyűjtés eredményeiből számol becslült értékeket metaanalízis-technikával. A *Baranik és munkatársai* (2010) által számolt célok közötti korrelációk az 18. táblázatban láthatók (bal oldalon). Természetesen a korrelációkat a minta mérete is befolyásolja, ugyanakkor az összefüggések mintázata lényeges információkat rejtethet.

18. táblázat. A célorientációk korrelációi (*Baranik és mtsai, 2010, 274. o. részlet*)

Célok	Amerikai minta*				Magyar minta**			
	1.	2.	3.	4.	1.	2.	3.	4.
1. Elsajátítási teljesítménykereső cél	–				–			
2. Elsajátítási teljesítménykerülő cél	0,29	–			0,28	–		
3. Viszonyító teljesítménykereső cél	0,34	0,23	–		0,37	0,27	–	
4. Viszonyító teljesítménykerülő cél	0,13	0,46	0,51	–	0,49	0,34	0,54	–

Megjegyzés: a táblázatban minden korrelációs együttható  $p < 0,01$  szinten szignifikáns; \* = felnőtt korosztály; \*\* = felső tagozatos tanulók.

Az eredmények összevetése alapján láthatjuk, hogy a viszonyító teljesítménykerülő célt nem számítva, mindössze néhány századnyi különbségek adódnak a korrelációk között, de a viszonyító cél két típusa között ugyancsak jelentéktelen a különbség. A viszonyító teljesítménykerülő cél esetében tapasztalhatók említésre méltó eltérések, az elsajátítási teljesítménykerülő céllal való kapcsolata gyengébb, és jelentősebb az elsajátítási teljesítménykereső céllal való kapcsolata. Utóbbi jelentőségét talán az jelzi leginkább, hogy míg az amerikai mintán itt találjuk a leggyengébb összefüggést, a magyar mintán ez a második legerősebb. Az elsajátítási teljesítménykereső és a viszonyító teljesítménykerülő cél kapcsolatában *Lau és Lee* (2008) hasonlóan tapasztalt az adaptált négyes felosztású AGQ-kérdőív adatait elemezve kínai 7–10. évfolyamos tanulók körében ( $r = 0,49$ ;  $p < 0,01$ ;  $n = 270$ ). *Dela Rosa* (2010) adatai ezeket az ered-

ményeket megerősítik ugyancsak e kérdőív adaptációja kapcsán filippínó középiskolások körében ( $r = 0,38$ ;  $p < 0,01$ ;  $n = 682$ ). *Shih* (2005) hatodikos tajvani diákok körében hármas felosztású kérdőívével a viszonyító teljesítménykerülő és az elsajátítási cél között kapott a vártnál erősebb összefüggést ( $r = 0,24$ ;  $p < 0,01$ ;  $n = 242$ ). Az említett kutatási eredmények alapján a magyar és amerikai minta között észlelt különbségekből a magyar minta eltérő jellemzőire következtetünk.

A legkevesebb viszonyítási lehetőség a tanulást kerülő cél esetében adódik, hiszen e céltípus alkalmazása nem általános. *Meece, Herman és McCombs* (2003) két életkori csoportot vizsgált (fiatalabb:  $n = 2649$ ; idősebb  $n = 1966$ ). A szerzők csak az iskolafokozatot közlik, a tanulók pontos életkorát nem. A kutatásban említett *middle school* és a *high school* elnevezésű iskolafokozatok az életkort tekintve megközelítőleg a hazai felső tagozatnak és középiskolának felelnek meg (*U. S. Department of State*, é. n.). Mindkét korcsoport körében ugyanazt az eredményt kapták, az elsajátítási és tanulást kerülő cél között  $-0,14$  ( $p < 0,01$ ), míg a viszonyító és tanulást kerülő cél között  $0,37$  ( $p < 0,01$ ) volt a korreláció értéke. *Niemivirta* (2002) 9. évfolyamosok körében ( $n = 143$ ) végzett felmérésében az elsajátítási céllal  $-0,27$ -es ( $p < 0,01$ ), míg a viszonyító teljesítménykerülő céllal  $0,15$ -ös ( $p < 0,05$ ) korrelációkat kapott. *Brđar, Rijavec és Lončarić* (2006) ugyancsak középiskolások körében ( $n = 1131$ ) az elsajátítási céllal  $-0,24$ -es ( $p < 0,01$ ), míg a viszonyító céllal  $0,10$ -es ( $p < 0,01$ ) korrelációs értékeket kaptak. Mivel a célok teljesítménykereső-teljesítménykerülő dimenzióra nem osztott konstruktumai a  $2 \times 2$ -es felosztásban leginkább a teljesítménykereső célokkal azonosíthatók (vö. *Midgley és mtsai*, 2000; *Murayama és Elliot*, 2009), az eredményekből azt az elvárást fogalmazhatjuk meg mintánkra vonatkozóan, hogy a tanulást kerülő cél az elsajátítási teljesítménykereső céllal negatív előjelű gyenge korrelációt mutat, míg a viszonyító teljesítménykereső céllal közepes erősségű korrelációt. Adataink nem térnek ettől lényegesen, bár a korrelációk erősségei általában gyengébbek (47–51. táblázat).

További igazodási pontot kínálhat az az elméleti megfontolás, mely szerint a tanulást kerülő célt követő tanulóknál az erőfeszítés hiánya nem a hiányos képességek elrejtését célozza, vagyis a tanulást kerülő és a viszonyító teljesítménykerülő cél között csak alacsony korreláció fogadható el (*Kaplan és Maehr*, 2007). Bár mérőeszközünk e kritériumnak megfelel, felhívjuk a figyelmet arra, hogy az imént idézett kutatások, valamint saját eredményeink éppen azt támasztották alá, hogy a célorientációk belső összefüggéseit jelentősen befolyásolhatja a minta.

### 7.1.3. OSZTÁLYOK KÖZÖTTI KÜLÖNBSEGEK

A következőkben azt vizsgáljuk, hogy a célok jellemzői mennyiben eltérőek az egyes osztályok esetében, ami a kontextus hatásáról kínál tájékoztatást. E cél érdekében az osztályok átlagai közötti különbségeket számszerűsítjük. Ennek egyik gyakori meg-

oldása az  $F$  értékek kiszámítása, amely azt mutatja meg, hogy az osztályok közötti különbség hányszorosa az osztályokon belül létező átlagos különbségeknek (pl. *B. Németh és Habók*, 2006; *Csapó*, 2002c, 2004; *Csapó, Molnár és Kinyó*, 2009; *Tóth, Csapó és Székely*, 2010). Ha az osztályok közötti és az osztályokon belüli variancia hányadosaként kapott  $F$  érték 1-nél nagyobb és szignifikáns, akkor az osztályközösségek között valódi eltérések léteznek. Minél nagyobb az  $F$  értéke, annál nagyobbak az osztályok közötti különbségek.

A hazai iskolarendszer szélsőségesen szelektív (*Fejes*, 2013b; *Csapó, Fejes, Kinyó és Tóth*, 2014), ami az egyes tanulóközösségek tanulási motivációjára is hatással lehet (*Fejes*, 2012c, 2013; *Józsa és Fejes*, 2010), így arra számítunk, hogy az  $F$  értékek meghaladják az 1-et a célok kapcsán is, bár a korábbi munkák alapján túl nagy eltérésekre nem számítunk. *Csapó* (2002c) munkájában néhány tantárgyi attitűd esetében számolt  $F$  értéket, eredményei szerint ezek nagyságrendileg alacsonyabbak voltak, mint amelyek a diákok kognitív jellemzői alapján adódtak. A hetedikesek körében nem haladták meg a 4-et a tantárgyi attitűdök  $F$  értékei, míg egyes kognitív tesztek kapcsán 20-nál magasabbak voltak. *B. Németh és Habók* (2006) hetedikesek körében affektív változókat vizsgálva a matematika iránti érdeklődés és az olvasási énkép kapcsán jutott a legmagasabb  $F$  értékekhez, azonban ezek sem voltak 2-nél magasabbak.

Adataink szerint az osztályok közötti különbségek összességében nem jelentősek a céloknál sem (19. táblázat). A legmagasabb értékeket a tanulást kerülő célnál kaptuk, azonban az eredmények évfolyamok szerint nagyon különböznek, így nehezen vonhatók le következtetések, vagyis e ponton mintánk valamilyen sajátosságára is gyanakodhatunk. A többi cél esetében hasonló értékeket láthatunk minden évfolyamon. Bár egy-egy évfolyam  $F$  értéke bizonyos célok esetében nem szignifikáns, úgy tűnik, a legkisebb eltérések a viszonyító teljesítménykereső célnál adódnak, míg az osztályok közötti különbségekben nagyobb szerep jut a viszonyító teljesítménykereső célnak, megerősítve a korábbi elemzéseink, de az elsajátítási célok értékei alig alacsonyabbak ennél. Azt mondhatjuk tehát, hogy elsősorban az elsajátítási célok és a viszonyító teljesítménykereső cél rejti leginkább a tanulóközösségeknek azokat a sajátosságait, amelyek mentén megkülönböztethetők, de ezek egyike sem kap a többinél nagyobb jelentőséget.



19. táblázat. A célorientációk osztályok közötti különbségét jellemző F értékek

Célok	Évfolyamok									
	5.		6.		7.		8.		Összes	
	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Elsajátítási teljesítmény-kereső cél	2,42	<0,01	1,65	0,09	2,43	<0,01	2,27	<0,01	2,77	<0,01
Elsajátítási teljesítmény-kerülő cél	2,37	<0,01	2,58	<0,01	2,53	<0,01	2,55	<0,01	2,45	<0,01
Viszonyító teljesítmény-kereső cél	1,11	0,36	2,84	<0,01	0,87	0,58	1,43	0,16	2,10	<0,01
Viszonyító teljesítmény-kerülő cél	1,00	0,44	2,78	<0,01	3,02	<0,01	2,67	<0,01	3,04	<0,01
Tanulást kerülő cél	3,53	<0,01	3,68	<0,01	2,04	0,02	0,37	0,97	2,15	<0,01

## 7.1.4. NÉHÁNY HÁTTERTÉNYEZŐ SZEREPE

Mivel az eddigi kutatások során leginkább a tanulási környezet jellemzői bizonyultak meghatározónak a célorientációk formálódásában, adatfelvételeink során nem volt hangsúlyos az oktatáskutatásokban általánosan alkalmazott háttértényezőknek a gyűjtése. Egyedül a tanulók neméről és szüleik iskolai végzettségéről állnak rendelkezésre adatok, a következőkben e változók és a célorientációk között keresünk kapcsolatot.

A tanulási motiváció különböző konstruktumai és a családi háttérrel jellemző változók között a korábbi kutatások általában nem tártak fel lényeges kapcsolatot, ami a célorientációkra is igaz (pl. *D. Molnár*, 2013; *Fejes és Józsa*, 2005). A célorientációs elmélettel összefüggésben a nemek szerepének vizsgálata nem gyakori, a nemek szerint tapasztalható különbségeket áttekintő munkájukban *Meece, Glienne és Askew* (2009) alig néhány olyan kutatást talált, amelyben eltérésekről számoltak be, ám ezek főképp természettudományokkal összefüggésben vizsgálták a tanulók céljait, így elképzelhető, hogy a tantárgyak, témakörök szerepe jelenik meg ezekben a különbségekben. A kutatási eredmények szerint tehát nem várjuk, hogy a célokkal számottevő összefüggést mutat a diákok neme vagy a diákok szüleinek iskolázottsága.

A 20. táblázatban látható korrelációs értékek megerősíteni látszanak feltételezéseinket. Egyedül a tanulást kerülő célnál kaptunk említésre érdemes kapcsolatot, miszerint a lányok körében e cél követése valamivel gyakoribb. Az, hogy ritkábban értelmezik a lányok teljesítményszituációként a matematikai feladatokat némiképp



meglepő, hiszen a korábbi felmérések adatai arra utalnak, hogy általában erősebben érzékelik az iskolai teljesítménykényszert mind általánosságban (Zsiros és Örkényi, 2011), mind a matematikával összefüggésben (OECD, 2004b). Emellett a matematikához kapcsolódó motivációs konstruktumokban sem tártak fel jelentős nemek szerinti eltéréseket eddig (Csapó, 2000; OECD, 2004b).

20. táblázat. A célorientációk korrelációi a tanulók nemével és a szülők iskolai végzettségével

<i>Célok</i>	<i>Nem</i>	<i>Anya iskolai végzettsége</i>	<i>Apa iskolai végzettsége</i>
Elsajátítási teljesítménykereső cél	<b>-0,15</b>	<b>0,10</b>	<b>0,09</b>
Elsajátítási teljesítménykerülő cél	-0,03	<b>0,17</b>	<b>0,15</b>
Viszonyító teljesítménykereső cél	0,06	<b>0,08</b>	<b>0,09</b>
Viszonyító teljesítménykerülő cél	<b>-0,08</b>	<b>0,11</b>	<b>0,14</b>
Tanulást kerülő cél	<b>0,25</b>	0,06	<b>0,08</b>

Megjegyzés: félkövér szedés jelzi a 0,01 alatti szinten szignifikáns összefüggéseket; dőlt és félkövér szedés jelzi a 0,01 és 0,05 közötti szinten szignifikáns összefüggéseket.

## 7.2. Célstruktúrák

### 7.2.1. ÁLTALÁNOS JELLEMZŐK

A célstruktúrák leíró statisztikáinak áttekintése egy általános képet kínál arról, hogy milyen a felmérésben szereplő osztályok tanulási környezete motivációs szempontból. Azt feltételezzük, hogy a magasabb évfolyamok felé haladva általában változnak a környezet jellemzői, így a pedagógusok osztálytermi gyakorlatában a teljesítmény hangsúlyozása és a normaorientált értékelés egyre nagyobb szerepet kaphat, és egyre hangsúlyosabb a minősítő értékelés. Ennek hatására az elsajátítási célstruktúra észlelése gyengül, míg a viszonyító célstruktúráé erősödik.

A 21. táblázatban foglaltuk össze a célstruktúrák átlagait és szórásait évfolyamok szerint, emellett varianciaanalízist végeztünk, hogy megvizsgáljuk, az évfolyamok között adódó eltérések számottevőek-e. A célokhoz hasonlóan itt is főként az 5. évfolyam kapcsán tapasztaltunk különbségeket, mindkét célstruktúrát magasabbra értékelték, ugyanakkor a viszonyító célstruktúra 6. osztályban is eltér mind az alacsonyabb, mind a magasabb évfolyamon kapott válaszoktól (elsajátítási:  $\{5\} < \{6,7,8\}$ ; viszonyító:  $\{5\} < \{6\} < \{7,8\}$ ). Ez meglepő, hiszen azt várnánk, hogy továbbtanulási döntés felé közeledve a viszonyításra orientáló környezetnek egyre jelentősebb a szerepe.

21. táblázat. A célstruktúrák összehasonlítása évfolyamok szerint

Célstruktúrák	Évfolyamok								ANOVA	
	5.		6.		7.		8.			
	Átl.	Szór.	Átl.	Szór.	Átl.	Szór.	Átl.	Szór.	F	p
Elsajátítási	4,15	0,74	3,63	0,77	3,55	0,93	3,47	0,81	28,67	<0,01
Viszonyító	3,39	0,99	3,16	0,81	2,93	0,85	2,93	0,81	13,25	<0,01

Megjegyzés: Átl. = átlag; Szór. = szórás.

### 7.2.2. BELSŐ ÖSSZEFÜGGÉSEK

A célstruktúrák korrelációit a 22. táblázat közli minden évfolyam és a teljes minta esetében. Az adatok első pillantásra nem mutatnak lényeges különbségeket az évfolyamok között. A célstruktúrák összefüggése szerint az osztálytermekben az elsajátítási és viszonyító célokra orientáló üzenetek általában egyszerre vannak jelen, és a tanulók véleménye évfolyamonként nem különbözik a z-próba szerint ( $z = 0,1084$ ) az 5. és 8. évfolyam korrelációinak összehasonlítása esetében, ami megint csak arra utal, hogy a felső tagozat viszonylag egységes a motivációs üzeneteket tekintve, legalábbis a mintánkba került osztályokban.

22. táblázat. A célstruktúrák korrelációi évfolyamok szerint és a teljes mintán

Célstruktúrák	Évfolyamok				
	5.	6.	7.	8.	Összes
Elsajátítási	0,47	0,47	0,53	0,55	0,53
Viszonyító					

Megjegyzés: a táblázatban minden korrelációs együttható  $p < 0,01$  szinten szignifikáns.

A korábbi kutatásokban főként a tanári célstruktúrákat mérték, így elsősorban ezek kapcsolatáról rendelkezünk információkkal. E vizsgálatok eredményei szerint a két skála általában negatívan korrelált (Urdan, 2004b), ugyanakkor ez alól találhatunk kivételeket is, például Freeman és Anderman (2005) 0,53-as korrelációs értéket tárt fel ( $n = 1197$ ;  $p < 0,01$ ) a skálák között. Az osztálytermi szintű elsajátítási és viszonyító célstruktúra együttes mérésére kevés a példa. Bong (2008) dél-koreai diákok körében a PALS osztálytermi szintű skáláit alkalmazva közepes erősségű pozitív korrelációt kapott ( $0,37$ ;  $p < 0,01$ ;  $n = 753$ ), míg Ohtani és munkatársai (2013) japán diákok körében a PALS alapján kidolgozott skálák között közepes erősségű pozitív korrelációt ( $-0,50$ ;  $p < 0,001$ ;  $n = 1212$ ) tárt fel. Meg kell jegyeznünk e korrelációs mintázatok kapcsán, hogy az alkalmazott skálák állításainak száma és tartalma általában eltér az egyes vizsgálatokban. Összességében elmondható, hogy a bemutatott eredmények alapján a skálák közötti korrelációs együttható nem tekinthető kivételesnek.

## 7.2.3. OSZTÁLYOK KÖZÖTTI KÜLÖNBSÉGEK

A következőkben megvizsgáljuk, hogy a célstruktúrák jellemzői mennyiben kontextusfüggő sajátosságok, vagyis mennyiben kötődnek az egyes osztályközösségekhez. Az osztályátlagok közötti különbségek számszerű jellemzésére a célstruktúrák kapcsán is az  $F$  értékeket használjuk (23. táblázat). Láthatjuk, hogy az  $F$  értékei magasabbak, vagyis a különbségek markánsabbak annál, amelyeket a céloknál megfigyelhettünk. Ha két célstruktúra eredményeit egybevetjük évfolyamonként, láthatjuk, hogy a legfiatalabbaknál ismételtelt eltérő eredményeket kapunk. Az eredmények szerint 5. osztályban nagyobbak az eltérések abban, hogy mennyiben érzékelik az önfejlesztéshez kötődő üzeneteket a tanulók, míg a társas összehasonlításra vonatkozó kisebb jelentőségűek az osztályok megkülönböztetésében.

23. táblázat. A célstruktúrák osztályok közötti különbségét jellemző  $F$  értékek

Célstruktúrák	Évfolyamok									
	5.		6.		7.		8.		Összes	
	$F$	$p$	$F$	$p$	$F$	$p$	$F$	$p$	$F$	$p$
Elsajátítási	3,75	<0,01	4,12	<0,01	5,74	<0,01	3,13	<0,01	6,34	<0,01
Viszonyító	3,84	<0,01	2,68	<0,01	2,24	<0,01	2,57	<0,01	3,57	<0,01

A 24. táblázatban az osztályonként kapott legkisebb és legnagyobb korrelációs együtthatókat tüntettük fel. Láthatjuk, hogy a változók kapcsolatában szélsőséges eltérések mutatkoznak osztályonként, egyes osztályokban közelít az 1-hez a korreláció, míg máshol nincs szignifikáns összefüggés. Bár a szakirodalom szerint jelentős negatív korreláció is lehetséges, ilyen eredményt egyetlen osztályközösség esetében sem kaptunk. A legmagasabb korrelációs együtthatókat évfolyamonként összevetve itt ugyancsak azt láthatjuk, hogy az 5. évfolyam némileg eltér a többitől.

24. táblázat. A célstruktúrák összefüggése osztályonként: a legkisebb és a legnagyobb összefüggést tükröző korrelációs együtthatók évfolyamonként és a teljes mintán

Osztályok	5. évfolyam		6. évfolyam		7. évfolyam		8. évfolyam	
	$r$	$n$	$r$	$n$	$r$	$n$	$r$	$n$
Minimum	<b>-0,16</b>	18	<b>-0,10</b>	24	<b>0,31</b>	14	<b>0,24</b>	22
Maximum	<b>0,92</b>	23	<b>0,78</b>	25	<b>0,74</b>	29	<b>0,79</b>	19

Megjegyzés: félkövér szedés jelzi a 0,01 alatti szinten szignifikáns összefüggéseket; dőlt és félkövér szedés jelzi a 0,01 és 0,05 közötti szinten szignifikáns összefüggéseket.

## 7.2.4. NÉHÁNY HÁTTÉRTÉNYEZŐ SZEREPE

A rendelkezésre álló háttérváltozóknak, azaz a tanulók nemének és a szülők iskolázottságának szerepét megvizsgáltuk a célstruktúrák kapcsán is. A tanulási környezet észlelésében nem ritka a nemek közötti különbség, korábbi hazai felmérések szerint általában a lányok pozitívabban ítélik meg az iskolai légkört, az iskolával való azonosulásuk erősebb, a pedagógusokról és az osztályközösségről alkotott véleményük kedvezőbb képet mutat (pl. Jámori, 2003a; Várnai és Örkényi, 2007). Mint korábban rámutattunk, a szülők szerepe a tanulási motiváció alakításában általában nem kimutatható, vagy rendkívül gyengék a feltárt összefüggések, ugyanakkor a tanulási környezet észlelése kapcsán alig rendelkezünk információkkal. Az előbbiek alapján elméletileg az iskolai környezetről alkotott tanulói véleményekben megjelenhetnek nemi különbségek, míg a szülők iskolázottsága kapcsán ez nem várható. Az említett változók korrelációs együtthatóit a teljes mintára vonatkozóan a 25. táblázatban közöljük, amelyek az összefüggések hiányáról tájékoztatnak.

25. táblázat. A célorientációk korrelációi a tanulók nemével és a szülők iskolai végzettségével

<i>Célstruktúrák</i>	<i>Nem</i>	<i>Anyai iskolai végzettsége</i>	<i>Apai iskolai végzettsége</i>
Elsajátítási	0,04	0,00	0,03
Viszonyító	0,06	0,03	0,08

Megjegyzés: a táblázatban látható korrelációs együtthatók nem szignifikánsak.

## 7.3. Tanári tevékenységek és társas környezet

## 7.3.1. ÁLTALÁNOS JELLEMZŐK

A tanári tevékenységek és a társas környezet megismerése érdekében használt változók leíró statisztikáinak, valamint évfolyamok közötti különbségeinek áttekintése a holisztikus megközelítésű célstruktúráknál részletesebb képet kínál az osztályterem motivációs jellemzőiről (26. táblázat). A varianciaanalízis eredményei szerint a legnagyobb különbség az órai feladatok érdekességére, változatosságára utaló feladat elnevezésű változó kapcsán adódik az évfolyamok között. Nagyobb különbségeket figyelhetünk meg emellett a tanulók csoportosítása nevet viselő változó esetén, mely a tanulók előzetes teljesítményén alapuló csoportokba sorolását takarja. Továbbá az egyéni felelősséget hangsúlyozó számonkérés, a tanári támogatás és a tanulók közötti kölcsönös tisztelet támogatása emelkedik ki a skálák közül. A pozitív osztálylégkör kapcsán azonban nem találtunk eltérést az évfolyamok között.

A korábbi eredményeket megerősítve jellemzően az 5. évfolyam további évfolyamoktól való különbözőségét tapasztalhatjuk. Ez jellemző a tanári támogatás

( $\{5\} < \{6,7\} < \{8\}$ ), tanulók közötti kölcsönös tisztelet támogatása ( $\{5\} < \{6,7,8\}$ ), a feladat ( $\{5\} < \{6,7\} < \{7,8\}$ ) és az egyéni felelősséget hangsúlyozó számonkérés ( $\{5\} < \{6,7,8\}$ ) kapcsán. Továbbá az 5. és 6. évfolyam együttes elkülönülése figyelhető meg meg a matematikatanár szabályorientált viselkedése ( $\{5,6\} < \{6,7,8\}$ ), a versenyeztetés ( $\{5,6\} < \{6,7,8\}$ ) és a tanulók csoportosítása ( $\{5,6\} < \{7,8\}$ ) változóknál. A fegyelmezési problémák esetében minimális csökkenést láthatunk a magasabb évfolyamok felé haladva ( $\{5,6,7\} < \{7,8\}$ ).

Negatív irányú trendként értelmezhetők az eredmények a tanári támogatás, a tanulók közötti kölcsönös tisztelet támogatása, a feladat és az egyéni felelősséget hangsúlyozó számonkérés skálái tekintetében. Ugyanakkor kedvező tendencia látható a fegyelmezési problémák előfordulásában, a matematikatanár szabályorientált viselkedésében és a tanulók csoportosításában. A versenyeztetés kapcsán azonban nem tudjuk egyértelműen megfogalmazni, hogy a csökkenés mit jelent (lásd a 3.4.3. pontban).

### 7.3.2. BELSŐ ÖSSZEFÜGGÉSEK

A tanári tevékenységeket és az osztályterem társas közegét leíró változók korrelációit a 27. táblázat tartalmazza. Megfigyelhetjük, hogy a változók közül központi jelentősége van a feladatnak, a legszorosabb, 0,40 feletti korrelációs együtthatókat e tényező kapcsán láthatjuk. A tanári támogatással, a tanulók közötti kölcsönös tisztelet támogatásával és az egyéni felelősséget hangsúlyozó számonkéréssel korrelál a legerősebben, és csak egyetlen változóval, a versenyeztetéssel nincs kapcsolatban. Az adatokból természetesen nem tudunk következtetni arra, hogy melyik változó gyakorol hatást a másikra, de megfogalmazhatjuk, hogy ahol változatosabbaknak, érdekesebbnek találják a feladatokat a diákok, ott az osztálytermi társas közeget is kedvezőbbnek látják a tanulók. A feladat változó negatívan korrelál a fegyelmezési problémákkal, ami statisztikai alátámasztását jelenti annak, hogy ha változatosabb a tanóra, a fegyelmezési problémák gyakorisága is csökken. A szociális közegről információt kínáló változók közül a tanári támogatás emelhető ki, amely viszonylag jelentékeny kapcsolatot mutat más tényezőkkel, a feladat mellett leginkább a tanulók közötti kölcsönös tisztelet támogatásával és az egyéni felelősséget hangsúlyozó számonkéréssel. Érdekes módon a pozitív osztályléggör a vizsgált változókkal alig mutat összefüggést, egyedül a tanári támogatással korrelál, de a korrelációs együttható értéke nem jelentős.

26. táblázat. A tanári tevékenységeket és a társas környezetet leíró változók összehasonlítása évfolyamok szerint

Tanári tevékenységek, társas környezet	Évfolyamok								ANOVA	
	5.		6.		7.		8.			
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás		
Tanári támogatás	3,13	0,48	2,96	0,54	3,02	0,53	2,81	0,61	12,00	<0,01
Fegyelmezési problémák	2,03	0,57	2,09	0,66	1,98	0,69	1,85	0,62	4,98	<0,01
Pozitív osztálylégkör	3,80	0,73	3,65	0,77	3,70	0,79	3,63	0,74	2,02	0,11
A matematikatanár szabályorientált viselkedése	3,83	0,89	3,68	0,91	3,57	0,95	3,54	0,89	4,42	<0,01
Tanulók közötti kölcsönös tisztelet támogatása	4,18	0,95	3,83	1,10	3,77	1,06	3,69	1,07	8,42	<0,01
Feladat	3,90	0,73	3,37	0,75	3,24	0,89	3,08	0,85	39,94	<0,01
Versenyeztetés	2,55	1,06	2,43	0,99	2,27	1,01	2,36	0,94	2,95	0,03
Tanulók csoportosítása	2,86	1,10	2,72	1,11	2,25	1,04	2,35	0,99	15,53	<0,01
Egyéni felelősséget hangsúlyozó számonkérés	4,44	0,70	4,05	0,87	4,05	0,87	4,01	0,96	11,67	<0,01

27. táblázat. A tanári tevékenységeket és a társas környezetet leíró változók közötti korrelációk a teljes mintán

	Tanári tevékenységek, társas környezet	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1.	Tanári támogatás	–							
2.	Fegyelmelési problémák	<b>-0,16</b>	–						
3.	Pozitív osztálylégkör	0,23	<b>-0,17</b>	–					
4.	A matematikatanár szabályorientált viselkedése	<b>0,17</b>	<b>-0,08</b>	0,00	–				
5.	Tanulók közötti kölcsönös tisztelet támogatása	<b>0,43</b>	<b>-0,20</b>	<b>0,09</b>	<b>0,23</b>	–			
6.	Feladat	<b>0,56</b>	<b>-0,20</b>	<b>0,23</b>	<b>0,25</b>	<b>0,45</b>	–		
7.	Versenyeztetés	0,01	<b>0,14</b>	<b>-0,05</b>	<b>0,23</b>	<b>-0,04</b>	0,03	–	
8.	Tanulók csoportosítása	<b>0,11</b>	<b>0,24</b>	0,00	<b>0,15</b>	0,06	<b>0,18</b>	<b>0,31</b>	–
9.	Egyéni felelősséget hangsúlyozó számonkérés	<b>0,38</b>	<b>-0,12</b>	<b>0,08</b>	<b>0,16</b>	<b>0,39</b>	<b>0,45</b>	<b>-0,05</b>	<b>0,09</b>

Megjegyzés: félkövér szedés jelzi a 0,01 alatti szinten szignifikáns összefüggéseket; dőlt és félkövér szedés jelzi a 0,01 és 0,05 közötti szinten szignifikáns összefüggéseket.

## 7.3.3. OSZTÁLYOK KÖZÖTTI KÜLÖNBBSÉGEK

Az  $F$  értékeket vizsgálva mindössze néhány változó kapcsán kapunk jelentősnek mondható osztályok közötti különbségeket (29. táblázat). A legnagyobb különbségek a fegyelmezési problémák előfordulásának gyakoriságához kötődnek, az eltérések mértékét talán azzal érzékeltethetjük leginkább, hogy 10-et meghaladó  $F$  értékeket korábban főként kognitív változók esetében tártak fel magyar mintán (lásd Csapó, 2002c). Jelentősnek mondható továbbá a tanulók előzetes teljesítményen alapuló csoportosítása, ami szélsőségesen nagy különbségeket mutat a tanári tevékenység tekintetében. Mintánkban a 6. évfolyamon kiugró  $F$  értéket (24,34) kaptunk, míg 8. évfolyamon ennek a különbségnek a mértéke (3,88) nem számottevő. Emellett az osztályok a feladat változó, a tanári támogatás és a matematikatanár szabályorientált viselkedése mentén különböztethetők meg leginkább.

## 7.3.4. NÉHÁNY HÁTTÉRTÉNYEZŐ SZEREPE

A rendelkezésre álló háttérváltozók szerepét a korábbi konstruktumhoz hasonlóan a tanári tevékenységeket és a társas környezetet leíró változóknál is megvizsgáltuk. A 28. táblázatban láthatók az eredmények, amelyek szerint statisztikailag igazolható módon egyik változó észlelésében sem játszik jelentős szerepet a tanulók neme és szüleinek iskolai végzettsége.

28. táblázat. A célorientációk korrelációi a tanulók nemével és a szülők iskolai végzettségével a teljes mintán

<i>Tanári tevékenységek, társas környezet</i>	<i>Nem</i>	<i>Anyai iskolai végzettsége</i>	<i>Apa iskolai végzettsége</i>
Tanári támogatás	-0,05	0,02	0,03
Fegyelmezési problémák	0,05	-0,13	-0,10
Pozitív osztályléggkör	-0,03	0,01	0,01
A matematikatanár szabályorientált viselkedése	0,08	-0,02	-0,04
Tanulók közötti kölcsönös tisztelet támogatása	-0,02	0,07	0,06
Feladat	-0,04	-0,03	0,00
Versenyeztetés	0,10	0,00	0,03
Tanulók csoportosítása	0,13	-0,19	-0,11
Egyéni felelősséget hangsúlyozó számonkérés	-0,04	-0,11	-0,09

Megjegyzés: a táblázatban látható korrelációk együtthatók nem szignifikánsak.



29. táblázat. A tanári tevékenységeket és a társas környezetet leíró változók osztályok közötti különbségét jellemző F értékek

Tanári tevékenységek, társas környezet	Évfolyamok											
	5.		6.		7.		8.		Összes			
	F	p	F	p	F	p	F	p	F	p	p	
Tanári támogatás	3,47	<0,01	2,37	<0,01	5,37	<0,01	3,38	<0,01	4,34	<0,01		
Fegyelmezési problémák	12,11	<0,01	12,06	<0,01	13,81	<0,01	7,14	<0,01	11,09	<0,01		
Pozitív osztálylégtör	3,21	<0,01	4,16	<0,01	1,99	0,02	1,08	0,38	2,46	<0,01		
A matematikatanár szabályorientált viselkedése	2,98	<0,01	2,92	<0,01	4,20	<0,01	4,06	<0,01	3,69	<0,01		
Tanulók közötti kölcsönös tisztelet támogatása	1,52	0,14	2,23	0,02	4,21	<0,01	2,28	<0,01	3,09	<0,01		
Feladat	5,78	<0,01	1,56	0,12	3,76	<0,01	2,26	<0,01	5,92	<0,01		
Versenyeztetés	2,16	0,03	3,20	<0,01	1,79	0,05	1,11	0,36	2,09	<0,01		
Tanulók csoportosítása	8,43	<0,01	24,34	<0,01	5,45	<0,01	3,88	<0,01	9,88	<0,01		
Egyéni felelősséget hangsúlyozó számonkérés	2,63	<0,01	2,52	<0,01	4,16	<0,01	2,53	<0,01	3,70	<0,01		

#### 7.4. Összegzés

A célorientációk közötti összefüggések vizsgálata megerősítette, hogy a célok feltárására kifejlesztett mérőeszközünk a megcélzott konstruktumokat méri, a belső kapcsolatok mintázata az Egyesült Államokban felnőttek körében feltártaknak megfelel. Az egyetlen jelentősebb eltérés, amely az elsajátítási teljesítménykereső és a viszonyító teljesítménykereső cél vártnál erősebb korrelációja kapcsán adódott, minden bizonnyal kulturális különbség, több nem egyesült államokbeli tanulókkal végzett felmérés hozott hasonló eredményt. Mivel a korábbi vizsgálatok az elsajátítási teljesítménykereső cél kedvező, míg a viszonyító teljesítménykereső cél kedvezőtlen következményeiről tájékoztattak, e két cél kapcsolata alapján feltételezhetjük, hogy tanulóink körében a célok kevésbé előnyös kombinációkban fordulnak elő. Az osztályok leginkább az elsajátítási célok és a viszonyító teljesítménykereső cél alapján megkülönböztethetők, de ebben az említettek egyikének sem jut a többinél nagyobb jelentőségű szerep. Ugyancsak e célok alapján tapasztaltunk évfolyamok szerinti eltéréseket, az ötödikes korosztály céljai különböztek a magasabb évfolyamra járó tanulókéktól.

Az elsajátítási és a viszonyító célstruktúrák általában egyszerre vannak jelen a hazai osztálytermekben, kapcsolatuk erőssége nem különbözik évfolyamonként. Az osztályok motivációs üzeneteik szerinti elkülönítésében a viszonyító célstruktúrának valamivel nagyobb a jelentősége, mint az elsajátítási célstruktúrának. A célstruktúrák észlelése tekintetében ugyancsak az ötödikesek véleményében említhetünk eltéréseket.

A tanári tevékenységeket és a szociális közeget jellemző változók többsége ugyancsak az ötödik, néhány változónál az ötödik és a hatodik évfolyamon tér el a magasabb évfolyamokon mértektől. Az osztályok közötti különbségekben a fegyelmezési problémák előfordulása a legmeghatározóbb. Emellett a tanulók előzetes teljesítményén alapuló csoportosítása, a feladat és a tanári támogatás elnevezésű változók emelhetők ki.

## 8. A VIZSGÁLT KONSTRUKTUMOK ÖSSZEFÜGGÉSE

Jelen fejezet az eddig ismertetett konstruktumok között néhány összefüggés feltárását, ellenőrzését célozza, ezáltal a célelmélet hazai alkalmazása, valamint mérőeszközeink működése kapcsán több kulcsfontosságú kérdés megválaszolásához is hozzájárulhat. Először a célok és az osztályzatok kapcsolatát vizsgáljuk meg, ami a célok teljesítményt befolyásoló szerepéről kínál tájékoztatást. Ezt követően a célok és a célstruktúrák kapcsolatrendszerét elemezzük, amelynek segítségével a kifejlesztett mérőeszközök érvényességéről egy további nézőpontból juthatunk ismeretekhez. Végül a célstruktúrák és az osztálytermi környezet egyéb sajátosságait leíró változók viszonyát tárjuk fel, így azt tudhatjuk meg, hogy a motiváló osztályterem milyen jellemzőkkel függ össze tanulóink véleménye alapján, valamint hogy mennyiben sikerült olyan változókat alkalmaznunk, amelyek az osztálytermek motivációs sajátosságainak megismerésében hasznosak.

### 8.1. A célorientációk és az osztályzatok összefüggése

Az iskolában a tanulók motivációja és tanulási eredménye szorosan összefonódik, kölcsönösen alakítják egymást. Az elért eredmények, a sikerek vagy éppen a kudarcok visszacsatolást adnak, és ezzel tovább formálják a tanulási motivációt. A folyamat közben új motívumok épülhetnek be a meglévő rendszerbe, a meglévő motívumok megerősödhetnek, egyes motívumok háttérbe szorulhatnak. A következőkben megvizsgáljuk az egyes céltípusok szerepét ebben a folyamatban, azaz a célok és az osztályzatok közötti kapcsolatot elemezzük. Bár az osztályzatok pontatlanságuk miatt csak közelítő képet nyújthatnak a tanulók tudásáról (lásd *Csapó, 2002b*), az iskolai teljesítmények legfontosabb mutatóinak, a továbbtanulási döntésen keresztül az iskolai és a munkaerő-piaci karriert jelentősen meghatározó tényezőknek tekinthetők.

Az elemzéseket a felmérést megelőző tanév végi matematika- és szorgalom-osztályzatokkal végeztük. A célorientációk és az osztályzatok közötti korrelációs értékeket évfolyamok szerint és a teljes mintán egyaránt megvizsgáljuk, majd a

korrelációk erősségét összevetjük nemzetközi, valamint a tanulási motiváció más konstruktumaival végzett hazai elemzések eredményeivel.

A 30–31. táblázatokban a célorientációk és a jegyek kapcsolatát tüntettük fel évfolyamok szerint és a teljes mintán. Bár a különbségek nem jelentősek, a matematikával kapcsolatos célok a matematikajegyeknél valamivel erősebb viszonyban állnak a szorgalomosztályzatokkal. A célok *általános*, vagyis egyszerűen a tanuláshoz, valamint a *kontextushoz kötött*, azaz tantárgyakhoz vagy kurzusokhoz kapcsolódó felmérése egyaránt bevett szokás a nemzetközi szakirodalomban, de a két megközelítés előnyeinek és hátrányainak számbavétele eddig alig kapott figyelmet (lásd a 3.7.2. pontban). Az eredményeink utalhatnak arra, hogy a felmért célok bár a matematikához kapcsolódóan kerültek felvételre, tulajdonképpen általánosságban fejezik ki a tanulók célorientációit, vagyis lehetséges, hogy más tárgyak esetében is hasonló célokat követnek a tanulók. Ez lényeges, jövőbeni kutatások által megválaszolható kérdés lehet.

Az elsajátítási teljesítménykerülő cél kivételével adataink szerint a célorientációk és az osztályzatok összefüggése az 5. évfolyamon gyengébb, mint a magasabb évfolyamokon. A korrelációkat z-próba alkalmazásával is ellenőriztük, az ötödikesek és a nyolcadikosok körében az elsajátítási teljesítménykereső cél és a matematika osztályzatok korrelációi szignifikáns eltérést mutatnak ( $z = 3,4608$ ;  $p < 0,01$ ), de ugyanezen évfolyamok, illetve cél kapcsán a szorgalomjegyeknél is különbséget kaptunk ( $z = 3,7930$ ;  $p < 0,01$ ). Emellett a szorgalomosztályzatokat illetően eltérést találtunk a 7. és 8. évfolyam között a viszonyító teljesítménykereső cél ( $z = 2,1231$ ;  $p < 0,01$ ), valamint 6. és 8. évfolyam között a viszonyító teljesítménykerülő célok kapcsán ( $z = 2,4553$ ;  $p < 0,01$ ). Mindkét osztályzat kapcsán megfogalmazható, hogy a tanulást kerülő cél és a jegyek között nincs összefüggés. Ez első ránézésre megkérdőjelezi a konstruktum fontosságát a magyar tanulók körében, legalábbis az osztályzatokkal összefüggésben.

30. táblázat. A célorientációk és a matematikaosztályzat korrelációi évfolyamok szerint és a teljes mintán

Célok	Évfolyamok				
	5.	6.	7.	8.	Összes
Elsajátítási teljesítménykereső cél	<b>0,19</b>	<b>0,31</b>	<b>0,42</b>	<b>0,47</b>	<b>0,37</b>
Elsajátítási teljesítménykerülő cél	<b>0,27</b>	<b>0,29</b>	<b>0,35</b>	<b>0,40</b>	<b>0,32</b>
Viszonyító teljesítménykereső cél	<b>0,17</b>	<b>0,22</b>	<b>0,25</b>	<b>0,36</b>	<b>0,26</b>
Viszonyító teljesítménykerülő cél	<b>0,14</b>	<b>0,25</b>	<b>0,32</b>	<b>0,39</b>	<b>0,29</b>
Tanulást kerülő cél	0,06	0,05	0,06	0,08	0,06

Megjegyzés: félkövér szedés jelzi a 0,01 alatti szinten szignifikáns összefüggéseket; dőlt és félkövér szedés jelzi a 0,01 és 0,05 közötti szinten szignifikáns összefüggéseket.

31. táblázat. A célorientációk és a szorgalomosztályzat korrelációi évfolyamok szerint és a teljes mintán

Célok	Évfolyamok				
	5.	6.	7.	8.	Összes
Elsajátítási teljesítménykereső cél	<b>0,28</b>	<b>0,38</b>	<b>0,43</b>	<b>0,56</b>	<b>0,43</b>
Elsajátítási teljesítménykerülő cél	<b>0,26</b>	<b>0,20</b>	<b>0,16</b>	<b>0,40</b>	<b>0,24</b>
Viszonyító teljesítménykereső cél	0,11	<b>0,17</b>	<b>0,18</b>	<b>0,36</b>	<b>0,22</b>
Viszonyító teljesítménykerülő cél	<b>0,17</b>	<b>0,28</b>	<b>0,32</b>	<b>0,47</b>	<b>0,33</b>
Tanulást kerülő cél	0,06	0,03	0,02	-0,05	0,01

Megjegyzés: félkövér szedés jelzi a 0,01 alatti szinten szignifikáns összefüggéseket; dőlt és félkövér szedés jelzi a 0,01 és 0,05 közötti szinten szignifikáns összefüggéseket.

A célorientációk és a jegyek kapcsolatát a nemzetközi szakirodalom alapján a 3.5.1. pont összegzi, amelyből most azt emelnénk ki, hogy az egyesült államokbeli általános iskolások körében végzett kutatásokban az osztályzatok általában nem álltak kapcsolatban az elsajátítási céllal, miközben az elméleti megfontolások alapján pozitív kapcsolatot várhatunk. A viszonyító teljesítménykereső céllal kapcsolatos eredmények nem konzisztensek, míg a viszonyító teljesítménykerülő és a tanulást kerülő cél a felmérések többsége szerint kedvezőtlen hatást gyakorol a jegyekre. Az adataink áttekintéséből kirajzolódó kép számos ponton ellentmond az ismertetett eredményeknek, hiszen tanulóink körében egyértelműen kimutatható az elsajátítási célok pozitív hatása, ugyanakkor a viszonyító teljesítménykerülő nem befolyásolja előnytelenül az osztályzatokat, a tanulást kerülő cél pedig nem gyakorol hatást a jegyekre.

Tovább árnyalja a képet a célok és az osztályzatok viszonyáról, ha összehasonlítjuk az általunk feltárt kapcsolatokat hazai mintán más motivációs konstruktumok esetében tapasztalt összefüggésekkel. Viszonyítási pontként a nagyobb mintán, felső tagozatosok körében végzett vizsgálatok eredményeit használjuk. A matematikához kötődőek mellett néhány általános motivációs konstruktummal kapcsolatos eredményt is közlünk. Józsa (2002) kutatásában a matematikajegyekkel végzett számításokban a *Kozéki-féle* tanulási motiváció kérdőívvel 7. évfolyamon ( $n = 594$ ) 0,34-es, az iskolai énképpel 0,38-as, míg a matematikai énképpel 0,52-es korrelációt kapott ( $p < 0,01$ ). Az elsajátítási motivációval összefüggésben Józsa (2007) ugyancsak közöl adatokat. A tanulói önjellemzések alapján 6. évfolyamon ( $n = 701$ ) az értelmi elsajátítási motívummal 0,26-os, míg az elsajátítási motiváció összevont mutatójával 0,33-as értéket kapott ( $p < 0,01$ ). Megemlíthetjük továbbá Csapó (2000) elemzésének eredményeit, amely ötödikes ( $n = 2082$ ) és hetedikes ( $n = 2228$ ) tanulók matematika iránti attitűdje és matematikaosztályzatainak kapcsolatáról közöl információkat, előbbi korosztályban 0,39-es, utóbbiban 0,37-es korreláció adódott ( $p < 0,01$ ). Ha a célorientációk és a matematikaosztályzatok korrelációit egybevetjük az ismertetett

eredményekkel, elmondható, hogy az általunk vizsgált motivációs konstruktumok közül többnek jelentős a kapcsolata az osztályzatokkal.

A célok egymáshoz viszonyított fontosságának pontosabb feltárása érdekében regresszióanalízist végeztünk az osztályzatokra vonatkozóan (32. táblázat). Ezek megerősítik az elsajátítási cél fontosságát, ugyanakkor a teljesítménykereső dimenzió markánsabb szerepét is megmutatják. A viszonyító teljesítménykereső cél a regresszióelemzések szerint nem magyarázza számottevően a tanulók osztályzatai közötti különbségeket, míg a viszonyító teljesítménykerülő cél hatása leginkább a szorgalomjegy esetében kimutatható. A megmagyarázott hatás általában nagyobb a magasabb évfolyamokon, azonban az elsajátítási teljesítménykerülő cél ez alól kivételt képez, a matematikajegy megmagyarázott varianciája nagyságrendileg alig különbözik az egyes évfolyamok között. Ezzel kapcsolatban a feltételezésünk, hogy e céltípus talán kevésbé függ a tanulási környezettől, főképp a teljesítménnyel kapcsolatos információktól, legalábbis nem azoktól, amelyek az osztályzatok által megszerezhetők.

32. táblázat. Az osztályzatokkal mint függő változókkal végzett regresszióelemzések eredményei (független változók: célok)

Célok	Matematika		Szorgalom	
	$r\beta(\%)$	$p$	$r\beta(\%)$	$p$
Elsajátítási teljesítménykereső cél	9,5	<0,01	14,5	<0,01
Elsajátítási teljesítménykerülő cél	6,3	<0,01	2,3	<0,01
Viszonyító teljesítménykereső cél	1,8	0,06	-0,2	0,80
Viszonyító teljesítménykerülő cél	1,8	0,12	4,9	<0,01
Tanulást kerülő cél	0,2	0,33	0,0	0,65
Hatás ( $R^2$ )	15,8		21,7	

## 8.2. A célorientációk és a célstruktúrák összefüggése

Korábbi elemzéseink mind a célokra, mind a célstruktúrákra vonatkozó skáláink szerkezeti validitását és megbízhatóságát alátámasztották, azonban a tanulási motiváció és a tanulási környezet interakciójának feltárására való alkalmasságukhoz összefüggésük hipotéziseinknek megfelelő igazolása is szükséges. Várakozásaink szerint az elsajátítási célstruktúra kapcsolatban áll az elsajátítási célokkal, és összefüggésük erősebb, mint a viszonyító célstruktúra kapcsolata az elsajátítási célokkal. És megfordítva, a viszonyító célstruktúra összefügg a viszonyító célokkal, és összefüggéseik erősebbek, mint ami az elsajátítási célstruktúra és a viszonyító célok között mérhető. Megjegyezzük ugyanakkor, hogy az elsajátítási célstruktúra teljesítménykereső és teljesítménykerülő dimenzióinak kapcsolataira vonatkozóan

nem rendelkezünk előzetes kutatási eredményekkel a  $2 \times 2$ -es felosztás viszonylagos újszerűsége következtében, de a tanulást kerülő céllal kapcsolatban sem állnak rendelkezésünkre viszonyítási pontok.

A célorientációk és a célstruktúrák korrelációit a 33. táblázat közli. Várakozásaink teljesülnek az elsajátítási teljesítménykerülő cél kivételével, e cél esetében a többi korrelációhoz viszonyítva alacsonyabb értéket kaptunk. A tanulást kerülő cél tekintetében a korrelációs együtthatók alig térnek el a 0-tól, vagyis nem jeleznek említésre érdemes kapcsolatot. Az adatok évfolyamok szerinti vizsgálatából ugyancsak az derült ki, hogy az összefüggések többségében a várakozásainknak megfelelően alakulnak (részletesen: *Fejes*, 2012a). A z-probák eredményei nem jeleztek szignifikáns eltéréseket a korrelációs együtthatókban az évfolyamok között. A tanulást kerülő cél célstruktúrákkal való összefüggése meglepő képet mutat, hiszen míg a legtöbb évfolyamon vagy gyenge negatív kapcsolat adódott, vagy nem kaptunk kapcsolatot, addig az ötödikesek körében pozitív összefüggést mutatnak az adatok.

33. táblázat. A célorientációk és a célstruktúrák korrelációi

<i>Célok</i>	<i>Elsajátítási célstruktúra</i>	<i>Viszonyító célstruktúra</i>
Elsajátítási teljesítmény-kereső cél	<b>0,45</b>	<b>0,32</b>
Elsajátítási teljesítmény-kerülő cél	<b>0,14</b>	<b>0,14</b>
Viszonyító teljesítmény-kereső cél	<b>0,31</b>	<b>0,47</b>
Viszonyító teljesítmény-kerülő cél	<b>0,30</b>	<b>0,38</b>
Tanulást kerülő cél	<b>-0,07</b>	0,05

Megjegyzés: félkövér szedés jelzi a 0,01 alatti szinten szignifikáns összefüggéseket; dőlt és félkövér szedés jelzi a 0,01 és 0,05 közötti szinten szignifikáns összefüggéseket.

Korábbi elemzéseink során láthattuk, hogy mind a célorientációk, mind a célstruktúrák összefüggenek egymással is, így a korrelációs együtthatók vizsgálata nem adhat világos képet a célok és célstruktúrák viszonyáról. E kapcsolatokból adódó torzításokat regresszioelemzés által szűrjük ki. Függő változóként a célokat, független változóként a célstruktúrákat alkalmazó regressziós számításainkat a 34. táblázat közli. Az elsajátítási teljesítménykereső cél alakításában az elsajátítási célstruktúra hatása jóval erőteljesebben megmutatkozik, mint a viszonyítóé, ami megfelel hipotézisünknek. Az elsajátítási teljesítménykerülő cél esetében a megmagyarázott hatás csekélynek mondható mindkét célstruktúra esetében, ami várakozásainktól eltér. A viszonyító céloknak mindkét típusa elvárásaink szerint működik, e célok követésében jelentkező tanulók közötti különbségeket a viszonyító célstruktúrák konzisztensen magyarázzák, míg az elsajátítási célstruktúrának a magyarázó ereje relatíve alacsony. A tanulást kerülő cél tanulók közötti eltéréseiben a regresszioanalízis szerint nem számottevő a célstruktúrák szerepe.

34. táblázat. A célokkal mint függő változókkal végzett regresszióelemzések eredményei (független változók: célstruktúrák)

Célstruk- túrák	Célok									
	Elsajátítá- si teljesít- mény-kereső		Elsajátítá- si teljesít- mény-kerülő		Viszonyí- tó teljesít- mény-kereső		Viszonyí- tó teljesít- mény-kerülő		Tanulást kerülő	
	$r\beta(\%)$	$p$	$r\beta(\%)$	$p$	$r\beta(\%)$	$p$	$r\beta(\%)$	$p$	$r\beta(\%)$	$p$
Elsajátítási	17,3	<0,01	1,4	0,02	2,7	0,02	3,8	<0,01	0,9	<0,01
Viszonyító	3,5	<0,01	1,2	0,03	20,0	<0,01	12,2	<0,01	0,6	<0,01
Hatás ( $R^2$ )	20,8		2,6		22,7		16,0		1,5	

### 8.3. A célstruktúrák észlelését befolyásoló tényezők

Konszenzus mutatkozik abban, hogy a kedvező osztálytermi környezet kialakításához az elsajátítási célstruktúra erősítése és a viszonyító célstruktúra lebontása hozzájárulhat (O’Keefe és mtsai, 2013; Patrick, Kaplan és Ryan, 2011; Urdan, 2010a), ugyanakkor e célok gyakorlati megvalósítása kapcsán ismereteink rendkívül hiányosak, különösen a viszonyító célstruktúrát illetően. A viszonyító célstruktúrát kialakító tanári viselkedést és gyakorlatot elsősorban elméleti úton, az elsajátítási célstruktúra ellenpólusként határozzák meg (lásd a következő áttekintő munkákban: Brophy, 2004; Kaplan és Maehr, 2007; Sideridis, 2005), viszonylag kevés empirikus kutatás foglalkozik azzal, hogy a viszonyító célstruktúra milyen osztálytermi jellemzőkkel hozható összefüggésbe.

Elemzésünk célja e pontban a magyar tanulók körében az osztálytermi környezet olyan tényezőinek azonosítása, amelyek kapcsolatban állnak az osztálytermi célstruktúrák tanulók általi észlelésével. E kapcsolatok feltérképezése azokat a beavatkozási pontokat adhatja meg, amelyeken keresztül a tanulók motivációja, elsősorban céljai, előnyösen befolyásolhatók. Az osztálytermi környezet motivációs jellemzőiről informáló konstruktumok egy része a célorientációs elméleten alapuló korábbi vizsgálatokban már megjelent, ugyanakkor olyan konstruktumokat is alkalmaztunk, amelyeket a célelmélet keretei között korábban nem vizsgáltak, azonban más motivációs konstruktumokkal összefüggést mutattak (lásd Józsa és Fejes, 2010, 2012). Az összefüggéseket mind az elsajátítási, mind a viszonyító célstruktúra kapcsán megvizsgáljuk. Emellett az évfolyamok és az osztályok közötti eltérések feltárását tűztük ki célul, amelyek vizsgálata az eredmények általánosíthatóságáról informál.

A célstruktúrák és az osztálytermi környezet tényezői közötti kapcsolatokra vonatkozó feltételezéseink megfogalmazásánál a korábbi kvalitatív és kvantitatív kutatásokra egyaránt támaszkodtunk (lásd a 3.6.2. pontban). Ezek alapján azt várjuk, hogy az elsajátítási célstruktúra kialakulását elősegíti a tanári támogatás és a pozitív



osztálylégkör észlelése, a tanulók közötti kölcsönös tisztelet pedagógus általi támogatása, ugyanakkor gyengíti a pedagógus szabályorientált viselkedése. A viszonyító célstruktúra feltételezhetően negatív kapcsolatot mutat a tanári támogatás érzésével és a kölcsönös tisztelet támogatásával. Bár korábbi kutatásokra nem támaszkodhatunk, logikusnak tűnik, hogy ha az alacsony tanári elvárások és az összehasonlítás negatív kontextusa a viszonyító célstruktúrát erősíti, akkor a korábbi teljesítményen alapuló tanulói csoportosítást kifejező változónk esetében is a viszonyító célstruktúrával való összefüggést feltételezhetjük.

A célstruktúrák korrelációi a tanári tevékenységekkel és a szociális környezet jellemzőivel a 35. táblázatban láthatók. Kiemelkedik a korrelációs együtthatók közül a feladat elnevezésű változó, amely 0,66-os korrelációs értéket mutat az elsajátítási célstruktúra, és 0,41-es értéket a viszonyító célstruktúra kapcsán. A korrelációs együtthatók általában megerősítik előzetes várakozásainkat, az eltérés elsősorban a viszonyító célstruktúra esetében mutatkozik meg. Több változó esetében negatív összefüggést jósoltunk a viszonyító célstruktúrával, amit eredményeink nem támasztanak alá. Említésre érdemes még e tekintetben a matematikatanár szabályorientált viselkedése, amely várakozásainkkal szemben erős kapcsolatot mutat az elsajátítási céllal is. Az osztálytermi környezet kedvező jellemzői motivációs szempontból a feladat, a tanári támogatás és a tanulók közötti kölcsönös tisztelet támogatásának változója. Az egyéni felelősséget hangsúlyozó számonkérés változója a környezet motivációs sajátosságainak leírásában ugyancsak fontos szerephez jut, az említettek után következik a fontossági sorban a korrelációs értékek alapján.

35. táblázat. A célstruktúrák korrelációi a tanári tevékenységekkel és a társas környezetet leíró változókkal

<i>Tanári tevékenységek, társas környezet</i>	<i>Elsajátítási célstruktúra</i>	<i>Viszonyító célstruktúra</i>
Tanári támogatás	<b>0,51</b>	<b>0,26</b>
Fegyelmezési problémák	<b>-0,24</b>	-0,05
Pozitív osztálylégkör	<b>0,25</b>	<b>0,10</b>
A matematikatanár szabályorientált viselkedése	<b>0,29</b>	<b>0,35</b>
Tanulók közötti kölcsönös tisztelet támogatása	<b>0,45</b>	<b>0,23</b>
Feladat	<b>0,66</b>	<b>0,41</b>
Versenyeztetés	0,05	<b>0,27</b>
Tanulók csoportosítása	<b>0,16</b>	<b>0,24</b>
Egyéni felelősséget hangsúlyozó számonkérés	<b>0,39</b>	<b>0,21</b>

Megjegyzés: félkövér szedés jelzi a 0,01 alatti szinten szignifikáns összefüggéseket.

A többszörös kapcsolatok kiszűrése érdekében regresszióelemzést végeztünk a célstruktúrákkal mint függő változókkal. Az eredmények a 36. táblázatban láthatók. Elemzésünk szerint az elsajátítási célstruktúra észlelésében mutatkozó különbségek közel felét sikerült változóinkkal megmagyaráznunk, míg a viszonyító célstruktúra eltéréseinek megközelítőleg negyed részét ismerjük. Változóink közül mindkét célstruktúra esetében továbbra is kiemelkedik a feladat elnevezésű változó. Az elsajátítási célstruktúra kialakulásában adataink szerint kulcsszerephez jut emellett a tanári támogatás és a tanulók közötti kölcsönös tisztelet támogatása. A viszonyító célstruktúrát elősegítő környezeti tényezők közül főként a matematikatanár szabályorientált viselkedése és a versenyeztetés meghatározó.

36. táblázat. A célstruktúrákkal mint függő változókkal végzett regresszióelemzések eredményei (független változók: tanári tevékenységek és társas környezet tényezői)

<i>Tanári tevékenységek, társas környezet</i>	<i>Elsajátítási célstruktúra</i>		<i>Viszonyító célstruktúra</i>	
	<i>r<math>\beta</math>(%)</i>	<i>p</i>	<i>r<math>\beta</math>(%)</i>	<i>p</i>
Tanári támogatás	7,7	<0,01	0,8	0,41
Fegyelmezési problémák	1,5	<0,01	0,0	0,74
Pozitív osztályléggkör	2,2	<0,01	0,4	0,25
A matematikatanár szabályorientált viselkedése	2,8	<0,01	6,8	<0,01
Tanulók közötti kölcsönös tisztelet támogatása	6,7	<0,01	1,4	0,11
Feladat	27,0	<0,01	10,2	<0,01
Versenyeztetés	0,0	0,61	5,4	<0,01
Tanulók csoportosítása	0,8	0,06	2,3	<0,01
Egyéni felelősséget hangsúlyozó számonkérés	1,9	0,09	0,2	0,78
Hatás (R <sup>2</sup> )	47,9		24,7	

Az évfolyamonként végzett regresszióanalízisek eredményeit vizsgálva láthatjuk, hogy az elsajátítási cél megmagyarázott varianciája viszonylag széles határok között mozog, és az évfolyamok emelkedésével párhuzamosan nő (37. és 38. táblázat). Míg az 5. évfolyamon megközelítőleg a tanulók észlelésében adódó különbségek negyedét, addig a 8. évfolyamon a felét sikerült lefednünk a vizsgált változókkal (37. táblázat). Ezzel szemben a viszonyító célstruktúra megmagyarázott varianciája alig mutat eltéréseket az évfolyamok között (38. táblázat). Az eredmények arra utalnak, hogy a célorientációk fejlesztése évfolyamok szerint markánsan eltérő stratégiákat igényelhet. E megközelítés a célorientációs elmélet keretei között eddig nem kapott jelentősebb figyelmet.

A feladat változatosságát kifejező változó központi szerepét megerősítik az évfolyamok szerinti regresszióanalízisek. A további változók szerepét tekintve meglepő, hogy mind a tanári támogatás, mind a tanulók közötti kölcsönös tisztelet támogatása két-két évfolyamon jelentős magyarázó erőt képvisel, míg a további két évfolyamon nem szignifikáns az összefüggésük az elsajátítási célstruktúrával. A viszonyító célstruktúra esetében említésre érdemesnek látszik még a tanulók előzetes teljesítményük alapján történő csoportosítása, amely két évfolyamon szignifikáns magyarázó erővel bír 4-5 százalék körüli értékkel. A matematikatanár szabályorientált viselkedése kapcsán az évfolyamok emelkedésével párhuzamos csökkenő tendencia kirajzolódását tapasztalhatjuk, vagyis ennek fontossága vélhetően egyre csökken a magasabb évfolyamokon.

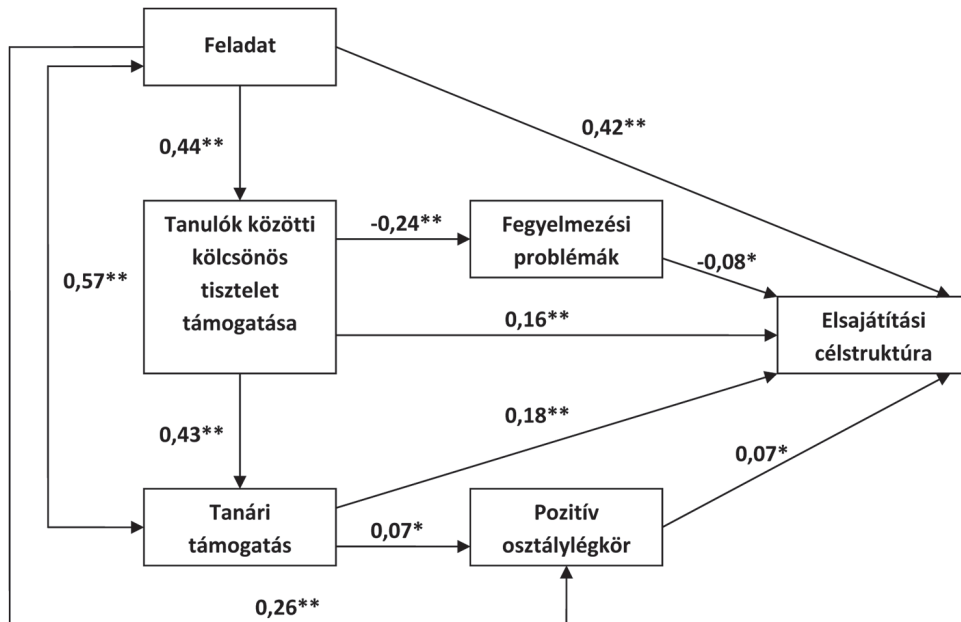
37. táblázat. Az elsajátítási célstruktúrával mint függő változóval végzett regresszióelemzés évfolyamok szerint (független változók: tanári tevékenységek és társas környezet tényezői)

Tanári tevékenységek, társas környezet	Évfolyamok							
	5.		6.		7.		8.	
	$r\beta(\%)$	$p$	$r\beta(\%)$	$p$	$r\beta(\%)$	$p$	$r\beta(\%)$	$p$
Tanári támogatás	1,3	0,62	14,4	<0,01	4,1	0,20	15,6	<0,01
Fegyelmezési problémák	3,7	0,07	2,1	0,06	1,3	0,39	0,6	0,65
Pozitív osztályléggkör	2,0	0,05	1,3	0,29	5,1	<0,01	0,4	0,69
A matematika tanár szabályorientált viselkedése	4,7	0,04	0,9	0,46	4,2	<0,01	1,8	0,02
Tanulók közötti kölcsönös tisztelet támogatása	2,8	0,22	7,2	<0,01	10,1	<0,01	4,6	0,10
Feladat	21,2	<0,01	11,4	<0,01	23,7	<0,01	33,5	<0,01
Versenyeztetés	0,1	0,61	0,0	0,91	0,5	0,32	-0,1	0,39
Tanulók csoportosítása	0,2	0,65	4,1	<0,01	0,4	0,62	0,2	0,36
Egyéni felelősséget hangsúlyozó számonkérés	6,9	0,06	3,1	0,20	0,0	0,98	0,6	0,71
Hatás ( $R^2$ )	28,0		37,2		43,2		50,9	

38. táblázat. A viszonyító célstruktúrával mint függő változóval végzett regresszióelemzés évfolyamok szerint (független változók: tanári tevékenységek és társas környezet tényezői)

Tanári tevékenységek, társas környezet	Évfolyamok							
	5.		6.		7.		8.	
	$r\beta(\%)$	$p$	$r\beta(\%)$	$p$	$r\beta(\%)$	$p$	$r\beta(\%)$	$p$
Tanári támogatás	-0,6	0,67	3,3	0,19	-1,4	0,32	4,2	0,10
Fegyelmezési problémák	0,1	0,61	0,0	0,66	1,7	0,16	0,1	0,26
Pozitív osztályléggör	0,7	0,08	1,7	0,22	-0,1	0,60	-0,1	0,81
A matematika tanár szabályorientált viselkedése	12,0	<0,01	7,5	<0,01	4,4	0,04	3,0	0,02
Tanulók közötti kölcsönös tisztelet támogatása	1,9	0,23	-0,2	0,91	3,0	0,05	0,2	0,90
Feladat	7,5	<0,01	7,0	<0,01	7,7	<0,01	14,5	<0,01
Versenyeztetés	2,6	0,16	5,1	<0,01	6,8	<0,01	5,7	<0,01
Tanulók csoportosítása	5,1	0,03	0,5	0,63	4,2	<0,01	-0,3	0,63
Egyéni felelősséget hangsúlyozó számonkérés	-0,7	0,63	2,5	0,18	-0,4	0,37	0,5	0,69
Hatás ( $R^2$ )	24,5		19,6		26,2		23,2	

A feltárt kapcsolatokra építve a változók összefüggés-rendszerét útelemzés segítségével megkíséreltük célstruktúrák szerint egy-egy modellben ábrázolni. Az elemzésekben az 5. évfolyamos tanulókat kizártuk, mivel a környezeti tényezők észlelésében számos ponton eltértek eredményeik a magasabb évfolyamokon tanuló társaikétól. A viszonyító célstruktúra esetében a felállított modellek a jószágmutatók szerint nem illeszkedtek megfelelően a valós összefüggés-rendszerhez. Az elsajátítási célstruktúrát célzó modellek egyike – a matematikatanár szabályorientált viselkedése elnevezésű változó kihagyásával – elfogadható illeszkedésű ( $\chi^2(4) = 19,5$ ;  $p < 0,001$ ; RMSEA = 0,075; CFI = 0,98; TLI = 0,93; vö. Kline, 2005), így módunk nyílik a változók közötti direkt és indirekt kapcsolatok ábrázolására (7. ábra). A tanulók közötti kölcsönös tisztelet támogatásának és a tanári támogatásnak a fontossága az elsajátítási célstruktúra kapcsán ismert korábbi felmérésekből (pl. Patrick és Ryan, 2008). Ugyanakkor a feladat elnevezésű változó szerepe, összefüggése az említett két változóval és az elsajátítási célstruktúrával eddig nem ismert jelenségnek tekinthető. A sztenderdizált korrelációs értékek alapján e tényező központi jelentőségű, direkt vagy indirekt módon minden változóval kapcsolatban áll. Emellett a fegyelmezési problémák és a pozitív osztályléggör változóinak az összefüggés-rendszerben betöltött mediátori szerepe említésre érdemes.



7. ábra. Az elsajátítási célstruktúra és a tanulási környezet néhány tényezőjének összefüggés-rendszere

#### 8.4. Összegzés

Eredményeink szerint a matematika- és a szorgalomosztályzatokkal az elsajátítási célok kapcsolatban állnak, továbbá a viszonyító teljesítménykereső cél és a szorgalomosztályzat közötti összefüggés számottevő. Mindemellett az elsajátítási teljesítménykereső cél jelentősége kiemelkedik az osztályzatok tekintetében, ami logikusan következik a célmélet alapvetéseiből, ugyanakkor ellentmond a korábbi nemzetközi kutatási eredmények többségének (lásd *Senko és Miles, 2008*). Ha a korrelációs együtthatók értékeit a korábbi hazai felmérések adataival egybevetjük, az elsajátítási teljesítménykereső cél esetében jelentős összefüggésről beszélhetünk, ami megerősíti a cél fontosságát és kedvező hatását a teljesítményeket tekintve.

A célorientációk és a célstruktúrák között kapcsolatot mutattunk ki. Elemzésünk arról tanúskodik, hogy az elsajátítási célstruktúra általában erősebb összefüggést mutat az elsajátítási célokkal, míg a viszonyító célstruktúra a viszonyító célokkal. Az eredmények egyedül az elsajátítási teljesítménykereső cél esetében térnek el előzetes várakozásainktól, ugyanakkor a korábbi felmérésekben ez a céltípus még nem szerepelt, így ez az eredmény nem tekinthető inkonzisztensnek. A feltárt kapcsolatok összességében megerősítik mérőeszközeink validitását.

A mérőeszközön szereplő, a tanári gyakorlat és az osztálytermi társas környezet bizonyos jellemzőiről informáló változók többsége hasznosnak bizonyult a ta-

nulási környezet motivációs szempontú jellemzését illetően. Az elsajátítási célstruktúra kapcsán a tanulók közötti különbségek nagyjából felét, míg a viszonyító célstruktúra esetében valamivel több mint negyedét sikerült a kiválasztott változókkal megmagyarázni. Az elsajátítási célstruktúrát befolyásoló tényezőket, valamint összefüggésüket viszonylag részletesen sikerült feltárnunk. E tényezők ismerete megmutathatja, hogy a tanulói célok a környezet mely elemeinek manipulálásával befolyásolhatók. Az elsajátítási célstruktúra tekintetben kiemelkedik a feladat elnevezésű változó, emellett a tanári támogatás és a tanulók közötti kölcsönös tisztelet támogatása jut kulcsszerephez. Amennyiben ezeket az osztálytermi jellemzőket sikerül pozitív irányba befolyásolni, feltételezhetjük a tanulók motivációjának kedvező irányú alakulását. Ugyanakkor az egyes tényezők ok-okozati összefüggéséről keveset tudunk, elképzelhető, hogy a tanári viselkedés és a társas közeg kedvezőbb jellemzői között a matematikaórán megoldott feladatokat is pozitívabban értékeli a tanulók, és megfordítva, a változatos és hasznos feladatok hozzájárulhatnak például a tanári viselkedés kedvezőbb megítéléséhez.

## 9. AZ OSZTÁLYTERMI CÉLSTRUKTÚRÁKRA VONATKOZÓ SKÁLÁK TOVÁBBFEJLESZTÉSE

A célstruktúrák esetében széles körben elfogadott operacionalizálható meghatározást nem találhatunk a szakirodalomban (Urdan, 2010a), így skáláink kidolgozása-kor elsősorban a már létező mérőeszközökre támaszkodhatunk. Bár az Osztálytermi környezet kérdőív célstruktúrákra vonatkozó skáláinak tételei közül több olyan témakört is ki kellett hagynunk a fejlesztési folyamat során, amelyek a mintaként használt kérdőíveken szerepeltek, a létrehozott skálák validitása és megbízhatósága egyaránt megfelelt a használhatóság kritériumainak (6. fejezet, részletesen: Fejes, 2012a). Ennek ellenére a skálák továbbfejlesztése mellett döntöttünk, egyrészt azért, hogy skáláink tartalmi szempontból a nemzetközi szakirodalomban alkalmazotknak még inkább megfeleljenek, másrészt azért, hogy a megjelenített témakörök bővítésével növeljük az információgazdagságát egy olyan kvalitatív adatgyűjtésnek, amely a skálákra épül (lásd 10. fejezet).

Ebben a fejezetben a továbbfejlesztett skálák végső változatának pszichometria-i jellemzőit és leíró statisztikáit ismertetjük. A skálákat feltáró faktorelemzések sorozatával alakítottuk ki főtengety-faktorálással és oblimin rotációval. Ezt követően megerősítő faktorelemzéssel ellenőriztük a kérdőív strukturális validitását Mplus szoftver használatával. A létrejött skálák kérdőív tételeit tartalmi szempontból is megvizsgáltuk, és összevetettük a mintaként használt skálákkal. A skálák belső konzisztenciáját Cronbach- $\alpha$  értékekkel jellemeztük.

### 9.1. Mérőeszköz

Az Osztálytermi célstruktúrák kérdőíven megjelenített állításokat és témaköröket a PALS-kérdőívcsalád (Midgley és mtsai, 2000) osztálytermi célstruktúrák mérésére létrehozott skáláira építettünk, ugyanakkor Urdan (2004b) viszonyító célstruktúrára vonatkozó skálájára, valamint a korábban kidolgozott magyar nyelvű osztálytermi célstruktúrák kérdőívre is támaszkodtunk. A két célstruktúrára vonatkozóan összesen 29 állítást tartalmazott mérőeszközünk, 12 állítás vonatkozott az elsajátítási és 17 a viszonyító célstruktúrára.

## 9.2. Pszichometriai mutatók és leíró statisztikák

A faktoranalízis ismételt elvégzését követően számos kérdőív-tételt kizártunk azért, mert az állítás több faktorra is összefüggésben állt (11 tétel), vagy azért, mert alacsony faktorsúllyal szerepelt egy faktorban (7 tétel). Az utolsó megoldás 11 állítást tartalmaz, amely a változórendszer varianciájának 56,3 százalékát magyarázza. A faktorstruktúra és a kérdőív tételeinek vizsgálata alapján a várakozásoknak megfelelő két faktor jött létre, a kialakított faktorstruktúrát a 39. táblázat közli. Az elsajátítási célstruktúrára 5, a viszonyító célstruktúrára 6 állítás vonatkozik. Minden állítás megfelelően reprezentálja az adott faktort, jóval meghaladva a minimális 0,30-as faktorsúlyt (lásd *Gorsuch*, 1983), és minden állítás kizárólag a megfelelő konstruktumhoz kötődik.

A kialakított kérdőív strukturális validitását megerősítő faktoranalízissel is megvizsgáltuk. A hipotetikus modell és mért adatok közötti illeszkedést a következő mutatókkal jellemezzük:  $\chi^2$ -próba, CFI (Bentler comparative fit index), TLI (Tucker-Lewis fit index), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation). A modellilleszkedést a *Kline* (2005) által javasolt kritériumokhoz kötöttük ( $RMSEA \leq 0,06$ ;  $CFI \geq 0,95$ ;  $TLI \geq 0,95$ ). Hiányzó értékek négy tanuló esetében fordultak elő (6–11 tétel), ezeket az eseteket kizártuk az elemzésből. A megerősítő faktoranalízis eredményei szerint az illeszkedési mutatók megfelelőek,  $\chi^2(43) = 63,32$ ;  $p < 0,02$ ;  $RMSEA = 0,053$ ;  $CFI = 0,98$ ;  $TLI = 0,97$ .

A létrejött skálákat tartalmi szempontból is megvizsgáltuk. Az elsajátítási célstruktúra skáláját a PALS-kérdőív megfelelő skálájával vetettük össze, amelynek 6 állítása a következő témaköröket érinti: kitartás, fejlődés, megértés, megértés memorizálás ellenében, új tartalom tanulása, hibázással kapcsolatos attitűd (lásd *Midgley* és *mtsai*, 2000). A magyar skálában a hibázással kapcsolatos attitűd nem jelenik meg, ettől eltekintve a magyar skála 5 állítása tartalmilag megfeleltethető a mintaként használt skála további állításainak.

A viszonyító célstruktúra esetében *Urdan* (2004b) skáláját használtuk viszonyítási pontként, amely 7 állítást tartalmaz a következő témakörökkel: kompetencia demonstrálása (3 állítás), kompetenciahiány elrejtése (3 állítás), versengés gyakorisága (1 állítás). A magyar skála állításai közül 4 tartalmilag egyezik (VCS3, VCS4, VCS5, VCS6) a mintaként használt skálával, és mind a kompetencia demonstrálására (VCS2, VCS4), mind a kompetenciahiány elrejtésére (VCS1, VCS3, VCS5, VCS6) tartalmaz tételeket. Különbség, hogy a kidolgozott kérdőívben a kompetenciahiány elrejtésére vonatkozó tételek száma magasabb, és a versengés gyakoriságára nem vonatkozik állítás.



39. táblázat. Az Osztálytermi célstruktúrák kérdőív faktorszerkezete

Skálák és kérdőívtételek	Faktorok	
	1	2
Elsajátítási célstruktúra		
A tananyag megértése matekból fontos cél az osztályunkban. (ECS1)	0,177	0,511
Az osztályunkban nagyon fontos, hogy fejlődjünk matekból. (ECS2)	0,098	0,721
Az osztályunkban nagyon fontos a kitartó munka matekból. (ECS3)	0,174	0,677
Az osztályunkban fontos, hogy értsük is az anyagot matekból, ne csak bemagoljuk. (ECS4)	-0,105	0,782
Az új dolgok megértése matekból nagyon fontos az osztályunkban. (ECS5)	-0,021	0,859
Viszonyító célstruktúra		
Az osztályunkban fontos, hogy mások előtt ne hibázzunk matekból. (VCS1)	0,486	0,088
Az osztályunkban fontos cél, hogy a többieknel jobb jegyet szerezzünk matekból. (VCS2)	0,727	-0,019
Az osztályunkban fontos, hogy ne tűnjünk butának matekból. (VCS3)	0,513	0,253
Az osztályunkban a tanulók próbálják megmutatni, hogy a többieknel jobb matekosok. (VCS4)	0,923	-0,118
Az osztályunkban fontos megmutatni, hogy a többieknel nem vagyunk rosszabbak matekból. (VCS5)	0,850	0,004
Az osztályunkban fontos, hogy ne tűnjön úgy, a matekfeladatok nehezek. (VCS6)	0,637	0,116

A skálák leíró statisztikáit és a skálák Cronbach- $\alpha$  értékeit a 40. táblázat közli. Mindkét skála átlaga (3,98 és 3,46) szignifikánsan meghaladja az elméletileg optimális hármas átlagot az egymintas t-próbák eredményei szerint. A létrejött skálák belső konzisztenciái elfogadhatóak (Cronbach- $\alpha$  = 0,88 és 0,87). A létrehozott skálák közötti korreláció közepes erősségű (0,66;  $p < 0,001$ ).

40. táblázat. Az Osztálytermi célstruktúrák kérdőív skáláinak leíró statisztikája

Skála	Átlag	Szórás	Cronbach- $\alpha$
Elsajátítási célstruktúra	3,98	0,86	0,88
Viszonyító célstruktúra	3,46	0,92	0,87

### 9.3. Összegzés

Ebben a fejezetben az osztálytermi szintű célstruktúrák mérésére alkalmas magyar nyelvű kérdőív továbbfejlesztésének eredményeit közöltük. A létrejött mérőeszköz konstruktumvaliditását megerősítették az elemzések, az állítások többsége tartalmilag megegyezik a mintaként használt skálák kérdőívtételeivel. Mindkét skála esetében a mintaskálák egy-egy témakörének megjelenítését nem sikerült elérnünk, további eltérés, hogy a viszonyító skála állításai közül több vonatkozik a kompetenciahiány elrejtésére, mint a mintaskálán. A skálák belső konzisztenciája elfogadható volt. A minta átlaga mindkét skála esetében meghaladta a középértéket, ugyanakkor nem tért el lényegesen a korábbi kutatási eredményektől (lásd *Midgley és mtsai*, 2000; *Urdan*, 2004b). A skálák összefüggésének erőssége az előző változathoz hasonlóan alakult, ami további megerősítést kínál arra vonatkozóan, hogy a korábbi egyesült államokbeli vizsgálatokban mért eltérő irányú és erősségű kapcsolatok kulturális különbségekként értelmezhetők (lásd a 7.1.2. pontban).

## 10. A CÉLSTRUKTÚRÁK ÉSZLELÉSÉT BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK KVALITATÍV SZEMPONTÚ FELTÁRÁSA

E fejezetben ismertetett elemzések egy olyan adatgyűjtésre épülnek, amelyben a célstruktúrák kérdőívtételeit nyílt végű kérdésekkel egészítettük ki. A *Patrick és Ryan* (2008) metodológiáját követő megoldás az induktív és deduktív megközelítést kombinálja, és a tanulói nézőpont érvényesülésének a megszokottnál nagyobb teret enged. Várakozásaink szerint a válaszok alapján megvizsgálhatjuk, hogy a TARGET-dimenziók a magyar osztálytermekben mennyiben relevánsak, emellett az osztálytermi környezet eddig nem ismert, a célstruktúrák észlelése szempontjából lényeges jellemzőit tárhatjuk fel.

### 10.1. MÉRŐESZKÖZ

Felmérésünkben az osztálytermi célstruktúrákra vonatkozó skálák továbbfejlesztett változatát alkalmaztuk (lásd 9. fejezet). Az állításokhoz egy-egy nyílt végű kérdést kapcsolunk, és azt kértük a diákoktól, hogy miután egyetértésük mértékét kifejezték a számok bekarikázásával, magyarázzák meg, milyen történetre gondoltak az állítások értékelésekor, és példával is támasszák alá.

Elméletileg az osztályterem egészére fókuszáló skálák a tanári tevékenységeket is magukban foglalják, ugyanakkor nem rendelkezünk empirikus bizonyítékokkal arról, hogy a kérdőívtételek megfogalmazása a tanulók válaszait hogyan befolyásolja. Mind az osztályterem egészére, mind a tanári viselkedésre vonatkozó megfogalmazások járhatnak információvesztéssel, bár feltételezésünk szerint az utóbbi esetben ennek nagyobb a valószínűsége. A probléma megoldása érdekében az osztályterem egészére fókuszáló kérdőív állításaihoz kétféle instrukciót kapcsolunk. Az egyik a tanári tevékenységekre és kommunikációra kívánta ráirányítani a tanulók figyelmét, és megegyezett a *Patrick és Ryan* (2008) által használt instrukcióval (*Miért ezt a választ karikáztad be? Magyarázd meg, hogy mit tesz vagy mond a tanár, ami miatt ezt gondold! Kérjük, írd példát!*). A másik az osztályterem egészére vonatkozott, amely a tanárral és az osztálytársakkal kapcsolatos válaszokat és példákat egyaránt elő-

hívhatott (*Miért ezt a választ karikáztad be? Magyarázd meg, hogy mi történik az osztályteremben, ami miatt ezt gondolod! Kérjük, írd példát!*).

A nagymintás adatfelvétel előtt a kérdőívet kipróbáltuk két osztályban. Ennek legfontosabb tapasztalata az volt, hogy a kérdőív hasonló megfogalmazású állításait követő nyílt végű kérdések közül a tanulók csak egyre válaszoltak (lásd például a 39. táblázatban az ECS1 és az ECS4 jelű, vagy a VCS4 és a VCS5 jelű állításokat), és legfeljebb öt értékelhető választ kaptunk. Emiatt a kérdőív 11 állítását három kérdőív-változaton helyeztük el. Két változat 4-4 állítást (lásd 39. táblázatban: VCS3, ECS3, ECS4, VCS6 és VCS5, ECS2, VCS2, ECS1), egy további változat 3 állítást (lásd 39. táblázatban: VCS1, ECS5, VCS4) tartalmazott, minden változaton szerepeltek mindkét skálából állítások. A kétféle instrukciót is figyelembe véve így összesen 6 kérdőív-változat készült el.

## 10.2. Adatelemzés

A hat kérdőív-változat nyílt végű kérdéseire összesen 1568 válasz érkezett, amelyeket állításonként elkülönítve tematikusan kódoltunk. A kódoláshoz használt kategóriák kialakításánál *Patrick és Ryan* (2008) OPAL kódolási protokollon (lásd *Patrick és mtsai*, 1997) alapuló kategóriáira támaszkodtunk, ugyanakkor azokat új kategóriákkal is kiegészítettük.

A válaszok kategorizálását három kódoló végezte. Az elemzés első fázisában a válaszok 20 százalékának áttekintésével az első szerző megvizsgálta, hogy a *Patrick és Ryan* (2008) által alkalmazott kategóriák illeszkednek-e a magyar tanulók válaszhalmazaihoz, és további kategóriákat javasolt, amelyhez definíciót és példákat mellékel. A második fázisban a kialakított kódolási protokoll használhatóságát két további kódoló ellenőrizte a tanulói válaszok már áttekintett 20 százalékán, majd a tapasztalatok alapján a kódolási protokollt frissítettük. A harmadik fázisban a válaszok további 20 százalékának áttekintésével a három kódoló együttesen alakította ki a további kategóriákat, illetve pontosította a már létezőket. Ezt követően mindhárom kódoló az összes választ áttekintette, és a protokollnak megfelelően kódolta. Az egyes állításokat tekintve a három kódoló között 71–89 százalék közötti volt az egyezés. Ha a háromból két kód egyezett, akkor ezt a kódot kapta a válasz, ha a kódotok nem egyeztek, akkor az első szerző döntött. A válaszok 7 százaléka egyszerre két kategóriába is illeszkedett. Második kódot akkor kapott egy válasz, ha a kódolók közül legalább ketten második kódot is adtak a válasznak, és legalább két kódoló adott azonos kódot.

Az eredmények ismertetését a létrehozott tematikus kategóriák bemutatásával kezdjük. Ezt követően elemezzük az egyes kategóriákhoz tartozó tanulói válaszok gyakoriságát, külön kezelve az elsajátítási és viszonyító célstruktúra skáláit, valamint a tanári viselkedésre és az osztályterem egészére vonatkozó állításokat.

### 10.3. A létrehozott kategóriák áttekintése

*Patrick és Ryan* (2008) mintaként használt elemzésében a TARGET-dimenziókhoz három további kategóriát adott hozzá, amelyek többsége a magyar minta esetében is alkalmazható volt. Egyetlen kategória, a csoportmunka kategóriájába nem került válasz, így ezt fel sem tüntettük a kategóriák áttekintésekor. A feladat, irányítás, pedagógus elismerése, értékelés, idő, pedagógiai célú interakció a pedagógussal, érzelmi töltetű interakció a pedagógussal, valamint a pedagógus azt mondta elnevezésű kategóriák meghatározását *Patrick és Ryan* (2008, 108–110.) munkájából idézzük. A kategóriák elnevezését és leírását a 41. táblázat közli.

Mivel munkánkban az osztálytermi környezetet tágra értelmeztük, és nemcsak a tanári viselkedés és gyakorlat kapcsán gyűjtöttünk információkat, néhány kategória elnevezését megváltoztattuk annak érdekében, hogy megkülönböztessük a hasonló tartalmú, de az osztálytársak viselkedését leíró kategóriáktól. Az eredetileg az *elismerés*, a *pedagógiai szociális interakció* és az *érzelmi szociális interakció* elnevezéseket viselő kategóriák esetében feltüntettük, hogy ezek a pedagógussal kapcsolatosak, ugyanakkor ez a kategóriák értelmezését nem befolyásolta.

Hat új kategóriát hoztunk létre a következő elnevezésekkel: *pedagógiai célú interakció az osztálytársakkal*, *osztálytársak elismerése*, *közösségről kialakított kép*, *verseny*, *osztályközösség heterogenitásához kapcsolódó válaszok*, *szituációfüggő válaszok*. Az új kategóriák közül kettő, a pedagógiai célú interakció az osztálytársakkal és az osztálytársak elismerése a tanári viselkedésre vonatkozó vélemények kapcsán is megjelenik, azonban itt az osztálytársakra vonatkozik. További két új kategória, a közösségről kialakított kép és a verseny a társas összehasonlítással kapcsolatos, azaz elsősorban a viszonyító célstruktúrára vonatkozó állítások alkalmazása miatt jelent meg.

Az előbbiektől külön kell megemlítenünk két új kategóriát, az *osztályközösség heterogenitásához kapcsolódó válaszok* és a *szituációfüggő válaszok* elnevezésűeket. Ezekbe azokat a tanulói válaszokat soroltuk, amelyekben magyarázatot adtak arra a tanulóknak, hogy miért az adott skálafokot jelölték, de nem konkrét osztálytermi történésekkel indokolták ezt, hanem azzal, hogy az adott állításra nehéz egyértelmű választ adni, mivel bizonyos jellemzőiben nem egységes az osztályközösség vagy különböző helyzetekben eltérő lehet ennek megítélése.

A könnyebb áttekinthetőség érdekében kategóriacsoportokat is kialakítottunk. A korábban már ismertetett TARGET-kategóriák mellett az *osztálytermi környezet társas jellemzői* kategóriacsoportot különböztetjük meg, amely a következőket foglalja magában: pedagógiai célú interakció a pedagógussal, érzelmi töltetű interakció a pedagógussal, a pedagógus azt mondta, pedagógiai célú interakció az osztálytársakkal, osztálytársak elismerése, közösségről kialakított kép, verseny. Az osztályközösség heterogenitásához kapcsolódó válaszok és a szituációfüggő válaszok kategóriákat összefoglalóan *kontextusra utaló* kategóriák csoportjaként is említjük a következőkben.

Viszonylag magas volt azoknak a válaszoknak az aránya, amelyek nem kaptak kódot (21,5–51,5%), azaz amelyeket egyetlen kategóriába sem tudtunk besorolni. A magas arányok egy-egy kérdőívtételnél a megértés problémájára is utalhatnak, ugyanakkor, ha összehasonlítjuk az ugyanazon állítások különböző utasításokkal feltett kérdéseire adott válaszokat, jelentős különbségeket fedezhetünk fel, ami ezt a felvetést cáfolja. Vagyis ugyanaz az állítás az egyik instrukcióval kiugróan magas, míg a másikkal kifejezetten alacsony arányt képvisel (pl. 6. és 7. táblázat, VSC6 jelű állítás).

A nem értelmezhető kategóriába sorolás leggyakoribb okai a következők voltak: nem érkezett válasz a kérdésre, a tanuló más megfogalmazásban megismételte a kérdést (pl. *„Azért ezt a választ karikáztam be mert szerintem mindenkinek fontos, hogy megértse és tudja a tananyagot”*) vagy irreleváns volt a válasz (pl. *„Mert ha nem érted meg a tananyagot akkor buta maradsz és nem leszel okosabb”*). Utóbbi esetben gyakran találkoztunk azzal, hogy a tanulók a matematika fontosságát a jövőjük, főként pályaválasztásuk és továbbtanulásuk szempontjából értékelték (pl. *„Ha most jól megtanuljuk a matekot akkor felnőtt korunkba is jól fog menni”* és *„Azért mert, ha tovább tanulunk, fontos, hogy matekból jól legyünk”*), valamint azzal, hogy a válaszuk kizárólag magukra vonatkozott, amelyből sem a pedagógus, sem az osztálytársak viselkedésére, sem egyéb osztálytermi történésre nem következtethettünk (pl. *„Nem szeretnék rosszabb lenni mint a többi”*). A tanári viselkedésre fókuszáló instrukciókkal alkalmazott kérdőívtek esetében számottevő, összesen 16% volt azoknak a válaszoknak az aránya, amelyek nem kötődtek a pedagógus viselkedéséhez, vagy nem a pedagógus állt a válasz fókuszában. Amennyiben a válasz értelmezhető volt, kódoltuk.

41. táblázat. Tematikus kategóriák meghatározása és példák a tanulók válaszaiból

Kategória	A kategória leírása	Példák a tanulók válaszaiból
Feladat	Utalás a feladatok, tevékenységek típusára, változatosságára, mennyiségére, nehézségi szintjére vagy kihívó jellegére.	„Azért gondolom ezt a választ, mert a tanár mindig ad gyakorló feladatokat, így jobbnak érzem magam, mert meg tudom csinálni.” „A tanárunk nem csupán elmondja az anyagot, hanem több feladattal bizonyítja ezt, ezáltal segíti az új dolgok megértését.”
Irányítás	Utalás a szabályokra, tekintélyre, fegyelmezésre és a döntési folyamatokra, beleértve a tanulók választási lehetőségét és a döntésbe való beleszólási lehetőségét.	„Azért fontos, mert ha kitartóak vagyunk, akkor több minidont érhetünk el, például azt is, hogy kevesebb matekleckét kapjunk.” „Mert az órán általában nem figyelnek [az osztálytársak közül többen], és ezért rossz jegyet kapunk, mert a tanár minket is büntet.”
Pedagógus elismerése	Utalás arra, hogy a pedagógus válaszol-e a diákoknak, milyen választ ad (visszajelzés, dicséret, jutalom, társas összehasonlítás), és mire válaszol (erőfeszítésre, megértésre, dolgozat eredményére, viselkedésre).	„A tanár alapból lenézi azt, aki egy kicsit gyengébb matekból.” „Ez azért fontos, mert a tanárunk nagyon szereti a szorgalmas tanulókat, és jobban odafigyel rájuk.”
Értékelés	Utalás a formális vagy informális értékelésre, beleértve a dolgozatot, házi feladatot, az osztályzási gyakorlatot, az értékelés alapját (teljesítés, helyes megoldás), valamint a szorgalmi feladat lehetőségét.	„Lehet plusz feladatokat csinálni, amire piros pont jár, ebből ötös gyűlik ki, ilyen feladatok minden órán vannak, hogy könnyebben lehessen jó jegyeket szerezni.” „Igaz! Mert a tanárnő minden óra elején írat velünk egy gyakorló kisdogát ami nem jegyre megy, csak tudni szeretné, hogy ki tanult és ki nem.”
Idő	Utalás arra, hogyan viszonyul a tanár az időhöz a tananyaghoz kapcsolódó feladatok és az osztálytermi tevékenységek szervezése kapcsán.	„Fontos, hogy megértjük a tananyagot és hogy gyorsan haladjunk, de persze, azért addig gyakoroltunk amíg mindenki meg nem érti.” „A matematika tanárunk, ha úgy látja mondjuk egy dolgozat után, hogy még nem értjük a tananyagot, akkor még inkább gyakorolunk, mielőtt továbbmennénk az anyaggal.”

<i>Kategória</i>	<i>A kategória leírása</i>	<i>Példák a tanulók válaszaiból</i>
Pedagógiai célú interakciói a pedagógussal	Utalás a tanár-diák interakciókra, beleértve a tanítás tartalmát, a magyarázatot, a szemléltetést, az összefoglalást, a példákat, az újratanítást, valamint az egyedi tanulási stratégiákat tanítását.	„A tanárom próbálja minél izgalmasabbá, szerethetőbbé tenni a matekórát. Ha kérdésünk van vagy segítség kell nagyon aranyosan próbálja elmagyarázni a tananyagot. Pl. játékokkal, izgalmasabb feladatokkal színesíti a matekórát, ha valakinek kérdése van nagyon készségesen segít.” „Rengetegen nem értjük a feladatot, és ebben nagy szerepet játszik a tanárunk, akit nem lehet követni, kérdezni sem nem lehet tőle.”
Érzelmi töltött interakció a pedagógussal	Utalás az olyan tanár-diák interakciókra, amelyekben megjelennek az érzelmek, beleértve a tanár támogatását, gondoskodását, tiszteletét, konfliktusokat, hangulatot, humort, és a diák érzéseit a pedagógussal kialakított viszony, valamint egyéniségének elismerése kapcsán.	„Mert biztat bennünket, hogy próbáld meg. Ha valaki egy feladatot elkezd és nem érti, azért megcsinálja.” „Az egész osztály szó szerint utálja a tanárt, aki több hangsúlyt fektet arra, hogy páran röhögjenek a bohóckodásán, mint hogy megértsük a tananyagot.”
A pedagógus azt mondta	Utalás a pedagógustól hallott állításokra.	„Mert ha nem így van, akkor órán mondja a tanár, hogy miért nem tanultál meg ennek nem lesz jó a vége. Nekem még nem mondta, de szerintem teljesen igaza van, noha azért néha idegesítő.” „Tanárnő mindig azt mondja, hogy figyeljünk órán, mert ha valaki figyel és megérti az anyagot, akkor sokra viheti!”
Pedagógiai célú interakció az osztálytársakkal	Utalás az olyan diák-diák interakciókra, amelyekben az osztálytárs teljesítményének befolyásolása megjelenik.	„De nem mindig, mert ha valaki nem tud valamit, akkor próbálunk segíteni neki.” „Az osztályban fontos a kitartás, mert ha valaki lemaradt matekból vagy bármiből, akkor mindig odaadja valaki a füzetét.”
Osztálytársak elismerése	Utalás olyan szituációkra, amelyek az osztálytársak elismerése, lekicsinylése vagy ezek hiánya megjelenik.	„Fontos, mivel átlátjuk a dolgokat a matekkal és ciki valamiből buta maradni az osztályban.” „Nem alacsonyítunk le egy embert azért, mert nem jó valamilyen tantárgyból! Elfogadjuk olyannak amilyen!”



Kategória	A kategória leírása	Példák a tanulók válaszaiból
Közösségről kialakított kép	Utalás arra, hogy az osztály teljesítménye, magatartása hatással lehet a külső szemlélő adott iskoláról, osztályról kialakított véleményére (pl. más osztályokhoz, iskolákhoz viszonyítva).	„A mi iskolánkba csak jó tanulók vannak és nem akarjuk rossz hírrel bemoskolni az iskola nevét.” „Azért fontos, mert ez egy elég jó iskola és mindenki felállít osztályok között egy rangsort, hogy ki mennyire okos.”
Verseny	Utalás adott osztályban a tanulók közötti versenyre, versenyszellemre, valamint tanulmányi versenyekre (a középpontban nem az osztálytársak vagy a tanár elismerése áll).	„Hogyha megyünk versenyre, akkor is minél jobb eredményünk legyen.” „Én és még talán öt ember arra törekszünk, hogy jobb jegyet kapjunk. Bennünk órán teng a versenyszellem.”
Osztályközösség heterogenitása	Utalás arra, hogy az osztályközösség sokszínű valamilyen szempont szerint (pl. magatartás, figyelem, tudás, motiváltság), így nehéz általánosítani, egyértelmű választ adni; vagy többé-kevésbé egységes, ezért adta az adott választ a tanuló.	„Azért ezt gondolom, mert az osztályban vannak gyerekek akik sokat lustálkodnak, nem tanulnak, de vannak olyanok is akik tanulnak és figyelnek órán.” „Vannak páran, akiket ez a tantárgy nem is érdekelt és arra törekednek hogy minél kevesebb feladatot csináljunk matematikaórán, zavarják az órát, illetve az osztályt az odafigyelésben.”
Szituációfüggő válasz	Utalás arra, hogy a körülményektől függően (pl. hangerő, fáradtság, témakör) változik a tanulók viselkedése (figyelem, motiváltság), így nehéz általánosítani, egyértelmű választ adni.	„Ha azt akarjuk, hogy hamarabb vége legyen az órának akkor kitartunk, de általában nem, mert utolsó órákba van a matek.” „Néha igaz, néha nem, mert néha nem figyelünk a tanárra. Viszont néha összefogunk és kitartóan dolgozunk a cél érdekében, ami sokszor meg is hozza a gyümölcsét.”

Megjegyzés: a feladat, irányítás, pedagógus elismerése, értékelés, idő, pedagógiai célú interakció a pedagógussal, valamint a pedagógus azt mondta elnevezésű kategóriák meghatározását Patrick és Ryan (2008, 108–110.) munkájából idéztük.

## 10.4. Elsajátítási célstruktúra

### 10.4.1. TANÁRI VISELKEDÉSRE FÓKUSZÁLÓ INSTRUKCIÓ

Az elsajátítási célstruktúra tanári viselkedésre fókuszáló utasításokkal párosított kérdőívteteleire a válaszok százalékos megoszlását a 42. táblázat tartalmazza. A TARGET-kategóriák kapcsán egyértelműen az értékelés kategóriája emelkedik ki, az összes kategóriát tekintve a harmadik legnagyobb arányú ennek említése (12,7%). Az egyes állításokat tekintve jelentős különbségeket láthatunk, a hasonló megfogalmazású ESC1 és ESC5 jelű állítások emelkednek ki (23,2% és 18,1%). Ugyanakkor a további TARGET-dimenziókra rendkívül alacsony arányú említés jut (0,8–2,7%), és minden kategória esetében láthatunk legalább egy olyan állítást, amelyhez nem kötődik válasz.

Az osztályterem szociális jellemzőihez kapcsolódó kategóriák közül a pedagógiai célú interakció a pedagógussal elnevezésű kategória kapcsán érkezett a legtöbb válasz, amely az összes kategóriát tekintve is a leggyakoribb említést jelenti (14,7%). A pedagógiai célú interakciói a pedagógussal elnevezésű kategória kapcsán megjegyezhető, hogy egy állítás kivételével minden állításhoz magas, 10%-ot meghaladó említési arány társul. E kategóriák csoportjában közel azonos arányú említést kapott az érzelmi töltetű interakció a pedagógussal, a pedagógus azt mondta és a pedagógiai célú interakció az osztálytársakkal (3,3–3,8%). Ennél kevesebb említéssel szerepel még ebben a csoportban a közösségről kialakított kép, az osztálytársak elismerése és a verseny (0,8–1,4 %). Utóbbi két kategória kapcsán az öt tételből három esetben nem is érkezett idekapcsolható válasz.

A kontextusra utaló kategóriák közül az osztályközösség heterogenitása kifejezetten nagy súlyt képvisel az összes kategória közül a második legtöbb említéssel (13,8%), de számottevő a szituációfüggő válaszok aránya is (5,2%). Mindkét kontextusra utaló kategóriában találhatunk válaszokat minden állítás esetében.

42. táblázat. Az elsajátítási célstruktúra tanári viselkedésre fókuszáló instrukcióval használt állításaira adott válaszok megoszlása az egyes kategóriák között (%)

Kategória	Állítások					
Állítás jelölése*	ECS1	ECS2	ECS3	ECS4	ECS5	Összes
Válaszok száma**	64 (5)	63 (6)	66 (6)	66 (3)	76 (7)	362
Feladat	0,0	1,4	1,4	1,4	2,4	1,4
Irányítás	0,0	1,4	2,8	0,0	0,0	0,8
Pedagógus elismerése	1,4	0,0	2,8	2,9	0,0	1,4
Értékelés	23,2	4,3	5,6	11,6	18,1	12,7
Idő	4,3	7,2	0,0	0,0	2,4	2,7
Pedagógiai célú interakciói a pedagógussal	20,3	17,4	4,2	11,6	19,3	14,7
Érzelmi töltetű interakció a pedagógussal	4,3	7,2	6,9	1,4	0,0	3,8
A pedagógus azt mondta	1,4	5,8	4,2	4,3	1,2	3,3
Közösségről kialakított kép	2,9	1,4	2,8	0,0	0,0	1,4
Pedagógiai célú interakció az osztálytársakkal	4,3	2,9	6,9	0,0	3,6	3,6
Osztálytársak elismerése	0,0	2,9	1,4	0,0	0,0	0,8
Verseny	0,0	4,3	2,8	0,0	0,0	1,4
Osztályközösség heterogenitása	7,2	10,1	18,1	15,9	16,9	13,8
Szituációfüggő válasz	1,4	4,3	11,1	4,3	4,8	5,2
Nem értelmezhető	29,0	29,0	29,2	46,4	31,3	32,9

Megjegyzés: \* az állítások a 39. táblázatból visszakereshetők; \*\* a zárójelben látható számok a két kategóriába is besorolt válaszok számát jelölik.

#### 10.4.2. OSZTÁLYTEREM EGÉSZÉRE FÓKUSZÁLÓ INSTRUKCIÓ

Az elsajátítási célstruktúra osztályterem egészére fókuszáló utasításokkal párosított kérdőívtételeire a válaszok százalékos megoszlását a 43. táblázat tartalmazza. A TARGET-kategóriák közül ismét az értékelés emelkedik (10,6%), azonban a további TARGET-dimenziókba sorolható kategóriák száma elhanyagolható (0,0–1,3%), az irányítás témája egyik állításban sem bukkant fel, míg a pedagógus elismerése mindössze egy kérdőívétel esetében.

Az osztályterem társas sajátosságai közül az elsajátítási célstruktúra tanárra koncentráló skálájához hasonlóan a pedagógiai célú interakció a pedagógussal téma emelkedik ki (10,6%), amelyet az érzelmi töltetű interakció a pedagógussal (3,6%)

követ, azonban a csoportba tartozó egyéb kategóriák említése elhanyagolható (1,0–2,1%), és legalább egy állítás esetében nem is merültek fel e kategóriák.

Mind a kontextusra utaló, mind az összes kategóriát tekintve ismét az osztályközösség heterogenitására jutott a legtöbb említés (22,2%), de a szituációfüggő válaszok aránya is magas (6,5%). Minden állítás esetében lényegesek e kategóriák, egyes kérdőívtételeknél a válaszok közel egyharmada az osztályközösség heterogenitása kategóriához sorolható.

43. táblázat. Az elsajátítási célstruktúra az osztályterem egészére fókuszáló instrukcióval használt állításaira adott válaszok megoszlása az egyes kategóriák között (%)

<i>Kategória</i>	<i>Állítások</i>					
<i>Állítás jelölése*</i>	<i>ECS1</i>	<i>ECS2</i>	<i>ECS3</i>	<i>ECS4</i>	<i>ECS5</i>	<i>Összes</i>
<i>Válaszok száma**</i>	76 (3)	77 (7)	74 (2)	63 (1)	82 (3)	388
Feladat	1,3	1,2	2,6	0,0	1,2	1,3
Irányítás	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Pedagógus elismerése	0,0	1,2	0,0	0,0	0,0	0,3
Értékelés	12,7	6,0	10,5	12,5	11,8	10,6
Idő	2,5	1,2	0,0	0,0	2,4	1,3
Pedagógiai célú interakciói a pedagógussal	15,2	14,3	2,6	10,9	9,4	10,6
Érzelmi töltetű interakció a pedagógussal	2,5	4,8	5,3	4,7	1,2	3,6
A pedagógus azt mondta	0,0	0,0	1,3	0,0	3,5	1,0
Közösségről kialakított kép	1,3	3,6	1,3	0,0	3,5	2,1
Pedagógiai célú interakció az osztálytársakkal	0,0	0,0	1,3	1,6	4,7	1,5
Osztálytársak elismerése	0,0	1,2	1,3	0,0	2,4	1,0
Versen	0,0	4,8	1,3	0,0	0,0	1,3
Osztályközösség heterogenitása	19,0	17,9	27,6	34,4	15,3	22,2
Szituációfüggő válasz	3,8	6,0	15,8	6,3	1,2	6,5
Nem értelmezhető	41,8	38,1	28,9	29,7	43,5	36,8

Megjegyzés: \* az állítások a 39. táblázatból visszakereshetők; \*\* a zárójelben látható számok a két kategóriába is besorolt válaszok számát jelölik.

## 10.5. Viszonyító célstruktúra

### 10.5.1. TANÁRI VISELKEDÉSRE FÓKUSZÁLÓ INSTRUKCIÓ

A viszonyító célstruktúra tanári viselkedésre fókuszáló instrukcióval párosított kérdőívtételeire a válaszok százalékos megoszlását a 44. táblázat tartalmazza. A TARGET-kategóriák közül egyedül az értékelés (4,6%) említhető, a további témákra történő utalások aránya elhanyagolható (0,2–1,6%). Az egyes állításokat vizsgálva láthatjuk, hogy bár egy kivételével minden állításnál megjelenik az értékelés fontossága, a VCS2 jelű állítás kiemelkedik (20,6%). A TARGET-dimenziókra vonatkozó öt kategória között három olyat találunk, amely esetében mindössze egyetlen kérdőívtétel esetében fogalmaztak meg ide köthető válaszokat a tanulók.

A társas jellemzők közül az osztálytársak elismerése (15,0%) és a pedagógiai célú interakciói a pedagógussal (13,9%) képviseli a legnagyobb arányt, emellett a verseny (6,2%) és a közösségről kialakított kép súlya jelentősebb (4,8%). A kategóriacsoport további témái kevés említést kaptak (2,7–3,2%), ugyanakkor e kategóriák esetében legfeljebb egy olyan kérdőívtételt találhatunk, amely kapcsán nem említették e témákat a tanulók. Említésre érdemes még, hogy a pedagógiai célú interakciói a pedagógussal bár messze kiemelkedik csoportjában, nagy különbségeket láthatunk az állítások között. Például a VCS1 jelű kérdőívtételhez különösen sok említés (27,1%) kapcsolódik, míg a VCS4 jelzésűre vonatkozóan alig (1,4).

A kontextusra utaló témák közül az osztályközösség heterogenitása emelkedik ki, egy állítás esetén láthatunk kiemelkedően magas értéket (VCS4, 25,7%). A szituációfüggő válaszok aránya alacsony, de minden tétel esetében megjelenik (2,3%).

44. táblázat. A viszonyító célstruktúra tanári viselkedésre fókuszáló instrukcióval használt állításaira adott válaszok megoszlása az egyes kategóriák között (%)

<i>Kategóriák</i>	<i>Állítások</i>						
<i>Állítás jelölése*</i>	VCS1	VCS2	VCS3	VCS4	VCS5	VCS6	Összes
<i>Válaszok száma**</i>	75 (10)	63 (5)	66 (7)	71 (3)	65 (9)	65 (1)	440
Feladat	0,0	0,0	0,0	0,0	1,4	0,0	0,2
Irányítás	0,0	0,0	4,1	0,0	0,0	0,0	0,7
Pedagógus elismerése	2,4	0,0	4,1	2,7	0,0	0,0	1,6
Értékelés	0,0	20,6	4,1	1,4	1,4	1,5	4,6
Idő	0,0	0,0	0,0	0,0	1,4	0,0	0,2
Pedagógiai célú interakciói a pedagógussal	27,1	2,9	11,0	1,4	16,2	22,7	13,9
Érzelmi töltetű interakció a pedagógussal	1,2	2,9	4,1	1,4	6,8	0,0	2,7
A pedagógus azt mondta	4,7	4,4	5,5	0,0	1,4	1,5	3,0
Közösségről kialakított kép	3,5	2,9	8,2	0,0	9,5	4,5	4,8
Pedagógiai célú interakció az osztálytársakkal	3,5	1,5	0,0	8,1	1,4	4,5	3,2
Osztálytársak elismerése	30,6	7,4	9,6	13,5	23,0	1,5	15,0
Verseny	1,2	13,2	1,4	17,6	4,1	0,0	6,2
Osztályközösség heterogenitása	3,5	8,8	13,7	25,7	4,1	9,1	10,7
Szituációfüggő válasz	1,2	2,9	1,4	4,1	1,4	3,0	2,3
Nem értelmezhető	21,2	32,4	32,9	24,3	28,4	51,5	31,1

Megjegyzés: \* az állítások a 39. táblázatból visszakereshetők; \*\* a zárójelben látható számok a két kategóriába is besorolt válaszok számát jelölik.

#### 10.5.2. OSZTÁLYTEREM EGÉSZÉRE FÓKUSZÁLÓ INSTRUKCIÓ

A viszonyító célstruktúra osztályterem egészére fókuszáló instrukcióval párosított kérdőívtételeire a válaszok százalékos megoszlását a 45. táblázat tartalmazza. A tanári instrukcióval alkalmazott kérdőívtételekhez hasonlóan a TARGET-dimenzióknak az értékelés kategóriájához kapcsolódik a legtöbb említés (2,5%), ugyanakkor ennek aránya is rendkívül alacsony. Az időkezelés témája egyetlen állítás kapcsán sem merült fel.

Az osztálytermi társas közeghez kötődő kategóriák közül az osztálytársak elismerése kapta a legtöbb említést (15,3%), a VCS1 és a VCS5 jelű tételeknél különösen nagy arányokkal (29,7% és 25,0%). Emellett a pedagógiai célú interakció a

pedagógussal (9,6%) magas értéke említhető ki, amely az állítások egyike esetén a válaszok közel harmadát kapta (VCS6, 30,7%), míg két állítás kapcsán egyetlen válasz sem érkezett (VCS2, VCS4). A csoportban még a pedagógiai célú interakció az osztálytársakkal (5,3%), a közösségről kialakított kép (4,2%) és a versengés (4,2%) említhető, bár utóbbi kategória kapcsán a hatból három állításnál nem érkezett idekapcsolható válasz. A csoportba tartozó további két kategória részesedése a tanulói válaszokból csekély (0,8–1,2%).

A kontextusra utaló kategóriák közül az osztályközösség heterogenitása elnevezésűbe sorolható a legtöbb válasz, amely az összes kategóriát tekintve is a legfontosabb. Két állításnál a tanulói válaszok több mint egyharmada (36,9% és 33,8%), egy állításnál közel negyede (24,0%) sorolható ide. A szituációfüggő válaszok aránya számottevő (5,0%), és az egyes állításokat tekintve közel azonos jelentőségű.

45. táblázat. A viszonyító célstruktúra az osztályterem egészére fókuszáló instrukcióval használt állításaira adott válaszok megoszlása az egyes kategóriák között (%)

Kategóriák	Állítások						
Állítás jelölése*	VCS1	VCS2	VCS3	VCS4	VCS5	VCS6	Összes
Válaszok száma**	83 (8)	73 (0)	72 (8)	80 (4)	76 (4)	72 (3)	478
Feladat	0,0	1,4	0,0	1,2	2,5	1,3	1,0
Irányítás	1,1	0,0	0,0	0,0	1,3	0,0	0,4
Pedagógus elismerése	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,3	0,2
Értékelés	0,0	9,6	1,3	0,0	1,3	4,0	2,5
Idő	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Pedagógiai célú interakciói a pedagógussal	17,6	0,0	6,3	0,0	3,8	30,7	9,6
Érzelmi töltetű interakció a pedagógussal	1,1	1,4	1,3	0,0	1,3	0,0	0,8
A pedagógus azt mondta	2,2	1,4	0,0	0,0	2,5	1,3	1,2
Közösségről kialakított kép	2,2	2,7	7,5	2,4	8,8	1,3	4,2
Pedagógiai célú interakció az osztálytársakkal	9,9	0,0	2,5	14,3	1,3	2,7	5,3
Osztálytársak elismerése	29,7	8,2	17,5	7,1	25,0	2,7	15,3
Verseny	0,0	11,0	0,0	9,5	5,0	0,0	4,2
Osztályközösség heterogenitása	6,6	12,3	33,8	36,9	7,5	24,0	20,2
Szituációfüggő válasz	5,5	5,5	6,3	4,8	2,5	5,3	5,0
Nem értelmezhető	24,2	46,6	23,8	23,8	37,5	25,3	29,8

Megjegyzés: \* az állítások a 39. táblázatból visszakereshetők; \*\* a zárójelben látható számok a két kategóriába is besorolt válaszok számát jelölik.

## 10.6. Összegzés

Ebben a fejezetben a célstruktúrák állításaihoz kapcsolt nyílt végű kérdések segítségével összegyűjtött, tematikusan kódolt tanulói válaszok gyakoriságát vizsgáltuk, külön elemezve a tanári viselkedésre és az osztályterem egészére fókuszáló instrukciókkal alkalmazott állításokat. Mindkét célstruktúra mindkét utasítással alkalmazott kérdőívtételei kapcsán az osztálytermi környezet elemei közül kiemelkedett a pedagógussal folytatott pedagógiai interakció (9,6–14,7%). Az elsajátítási célstruktúra tételei esetében az értékelés képvisel még jelentős arányt a válaszok között (12,7% és 10,6%), a viszonyító célstruktúra esetében pedig az osztálytársak elismerése (15,0% és 15,3%). A viszonyító célstruktúra kapcsán a tanári tevékenységekre fókuszáló instrukcióval összefüggésben megemlíthető még a verseny (6,2%), az osztályterem egészére fókuszáló utasítások esetében pedig a pedagógiai célú interakció az osztálytársakkal elnevezésű kategória (5,3%).

Az osztálytermi környezetet leíró kategóriák mellett a kontextusra utaló kategóriák előfordulása volt gyakori. Elsősorban az osztályközösség heterogenitásával összefüggésben magas a válaszok aránya (10,7–22,2%), de a szituációfüggésre rámutató válaszok aránya sem elhanyagolható, a négy kérdőívváltozatból három esetében elérte az 5%-ot.

Az értékelés kivételével a TARGET-dimenziók egyik célstruktúra esetében sem képviseltek jelentős arányt a tanulói válaszok között (0,0–2,7%). A csoportmunka kategóriáját meg sem jelenítettük, mivel egyetlen válasz sem érkezett, amelyet idesorolhattunk volna. Ugyanakkor megjegyezzük, hogy *Patrick* és *Ryan* (2008) kutatásában is a legalacsonyabb az e kategóriába sorolható válaszok aránya volt. A célstruktúrák között a gyakoriságokat tekintve nem látható markáns eltérés a TARGET-kategóriákban, ugyanakkor a viszonyító célstruktúra állításai esetében jóval gyakrabban fordult elő, hogy egyetlen válasz sem kapcsolódott e kategóriákhoz, ami utalhat arra, hogy kevésbé lényegesek az osztálytermi környezet ezen összetevői a célok szempontjából – legalábbis a tanulók szerint.

A kétféle instrukció alkalmazása tapasztalataink szerint nem befolyásolta számottevően az eredményeket, bár a tanári viselkedésre fókuszáló utasítással szerepeltetett tételeknél valamivel magasabb arányban jelentek meg a válaszokban a TARGET-kategóriák. Ugyanakkor ez az összképet nem befolyásolta jelentősen, az osztálytermi környezet egyes elemeinek fontossági sorrendjében nincs jelentős eltérés, az első három kategória mindkét célstruktúra esetében azonos volt.



## ÖSSZEGZÉS, KÖVETKEZTETÉSEK

E kötet tanulóink és osztálytermeink néhány motivációs sajátosságának feltárását tűzte ki célul a tanulási motiváció célorientációs megközelítésére támaszkodva. Emellett a célelmélet által felhalmozott tudás hazai alkalmazásának megalapozására vállalkozott, egyrészt az eddigi eredmények összefoglalása, másrészt egy mérő-eszköz-család létrehozása, valamint tanulóink és osztálytermeink néhány alapvető motivációs jellemzőinek azonosítása és összefüggéseik feltárása által. Az összefüggés-vizsgálatok fókuszában az osztályterem motivációs jellegzetességeit holisztikusan kifejező célstruktúráknak és az osztálytermi környezet további összetevőinek kapcsolata állt.

Empirikus kutatásaink keretében a klasszikus és a modern tesztelmélet kínálta lehetőségekre egyaránt támaszkodva fejlesztettünk ki tanulói kérdőívet a célorientációk megismerése érdekében. Egy további mérőeszközt hoztunk létre, amely a célstruktúrákról, valamint az osztálytermi környezet néhány további sajátosságáról, így a társas közegről és a tanári tevékenységek bizonyos jellemzőiről informál. Az elvégzett kutatások eredményeképpen kialakított, megfelelő pszichometriai mutatókkal rendelkező mérőeszközök megismerhetővé teszik a tanulók motivációs jellemzői és az osztálytermi környezet bizonyos összetevői közötti összefüggéseket a matematika tantárgy kontextusában felső tagozatos tanulók körében. A kifejlesztett mérőeszközök feltehetően más tantárgyakkal összefüggésben is alkalmazhatók, korábbi elemzéseink ezt az angol tantárgy esetében igazolták (Fejes, Bacsa és Vigh, 2012).

Elemzéseink szerint a legkedvezőbbként számon tartott elsajátítási teljesítménykereső cél és a legkedvezőtlenebb következményekkel jellemezhető viszonyító teljesítménykerülő cél szorosan összefügg tanulóinknál. Ez az összefüggés az Egyesült Államokban végzett vizsgálatok alapján nem várt jelenség (lásd Baranik és mtsai, 2010), és arra enged következtetni, hogy a célok kombinációja esetén kevésbé valószínű előnyös összetételek előfordulása tanulóink körében. E céltípusok kapcsolatának erőssége kulturális eltérésként értelmezhető, több Egyesült Államokon kívül végzett vizsgálat ugyancsak ezen a ponton talált a korábbiaktól eltérő, magasabb korrelációs értéket az említett célok között (pl. Dela Rosa, 2010; Lau és Lee, 2008; Shih, 2005).

Az elsajátítási teljesítménykereső cél jelentősége kiemelkedik az osztályzatok tekintetében, ami logikusan következik a célelmélet alapvetéseiből, ugyanakkor ellentmond a korábbi nemzetközi kutatási eredmények többségének (*Senko és Miles, 2008*). Lehetséges magyarázatként tanáraink egyesült államokbeli kollégáitól eltérő – például feleletválasztó tesztekre vélhetően ritkábban támaszkodó –, a tanulók tudásáról pontosabb képet nyújtó értékelési gyakorlata merülhet fel. Ha a korrelációs együttthatók értékeit a korábbi hazai felmérések adataival egybevetjük, az elsajátítási teljesítménykereső cél esetében jelentős összefüggésről beszélhetünk, ami megerősíti e cél fontosságát és kedvező hatását a teljesítményeket tekintve.

Az elsajátítási teljesítménykereső és a két viszonyító cél alapján tapasztaltunk évfolyamok szerinti eltéréseket, az ötödikes korosztály ezen céljai erősebbek voltak, mint a magasabb évfolyamokra járó tanulóké. Megjegyezzük, hogy a viszonyító teljesítménykerülő cél a nemzetközi kutatási eredmények szerint kedvezőtlen kognitív és motivációs folyamatokhoz kapcsolódik, így *Józsa (2013)* adatait megerősítve azt mondhatjuk, hogy túláltalánosító az a korábbi felmérések alapján megfogalmazott kijelentés, mely szerint diákjaink motivációs jellemzői egyre kedvezőtlenebbek a magasabb évfolyamokon.

Az önfejlesztésre irányuló elsajátítási célstruktúra és az összehasonlításra fókuszáló viszonyító célstruktúra észlelése általában egyidejűleg jelenik meg tanulóink körében, ugyanakkor az osztályok között szélsőséges különbségeket tapasztaltunk. Az egyes osztályok általában valamivel élesebben különülnek el az elsajátítási célstruktúra tekintetében, ugyanakkor az ötödikesek körében az osztályok közötti különbségekben a viszonyító célstruktúrának van nagyobb, az idősebb korosztályok körében tapasztaltakat meghaladó szerepe. Ez talán a tanulók közötti társas összehasonlítás gyakoribb előfordulására utal, és magyarázatot kínálhat arra, hogy az ötödikesek viszonyító céljai miért erősebbek. A tanári tevékenységeket és a szociális közeget jellemző változók többsége ugyancsak az 5., néhány változónál az 5. és 6. évfolyamon tér el a többitől.

Eredményeink alapján úgy tűnik, hogy a 6–8. évfolyamos tanulók az osztálytermi környezetet hasonlóan ítélik meg, viszonylag egységes ezen évfolyamok észlelése a motivációs üzeneteket tekintve a mintába került osztályokban. Ezzel szemben az ötödikes tanulók tapasztalatai az osztályterem motivációs közegét illetően több ponton eltérnek az idősebb tanulókétól. Talán az alsó és a felső tagozat közötti átmenetet, a felső tagozathoz még kevésbé igazodó környezetet, egy átállást megkönnyítő tanári magatartást tükröznék az adatok.

Az elsajátítási célstruktúra tekintetében a regresszióanalízisek eredményei szerint a tanulók észlelésében mutatkozó különbségek közel felét, míg a viszonyító célstruktúra esetében a különbségek nagyjából negyedét magyarázzák az általunk kiválasztott osztálytermi társas környezethez és tanári tevékenységekhez kapcsolódó tényezők. Vagyis az osztálytermi környezet különböző jellemzői és a célstruktúrák

kapcsolatba hozhatók kérdőíveink által, továbbá a környezeti tényezők közül néhány lényegeset sikerült azonosítanunk.

Mivel adataink szerint az elsajátítási teljesítménykereső cél összefüggésbe hozható az osztályzatokkal, az elsajátítási célstruktúra pedig az elsajátítási teljesítménykereső cél tanulók közötti különbségeinek meghatározó részéért felelős, az osztálytermi környezet azon elemeinek azonosítása, amelyek kapcsolatban állnak az elsajátítási célstruktúrával, tulajdonképpen közvetett módon arról informálnak, hogy a tanulók osztályzatai a környezet mely elemeinek manipulálásával befolyásolhatók. Az elsajátítási célstruktúra tekintetében kiemelkedik a feladat elnevezésű változó, emellett a tanári támogatás és a tanulók közötti kölcsönös tisztelet támogatása jut kulcsszerephez. Vagyis amennyiben ezeket az osztálytermi jellemzőket sikerül pozitív irányba befolyásolni, feltételezhetjük a tanulók motivációjának kedvező irányú alakulását, teljesítményük növekedését. A viszonyító célstruktúrák alakulásában ugyancsak a feladat nevű változó a legfontosabb, emellett a matematikatanár szabályorientált viselkedése és a versenyeztetés meghatározó. Az adatokból az is kitűnik, hogy az említett környezeti tényezők jelentősége évfolyamok szerint különbözik. Az eredmények arra utalnak, hogy mind a feladat változatossága, hasznossága, mind a tanulók közötti kölcsönös tisztelet támogatása, mind a tanári támogatás szerepe a magasabb évfolyamokon egyre fontosabb lesz.

A tanulói véleményeknek nagyobb teret engedő, nyílt végű kérdéseket is alkalmazó megközelítés során az osztálytermi környezet társas jellemzői emelkedtek ki. Az osztálytermi környezet elemei közül a pedagógussal folytatott pedagógiai interakció kapta a legtöbb választ mindkét célstruktúra kapcsán. Az elsajátítási célstruktúra tételei esetében az értékelés, a viszonyító célstruktúra esetében pedig az osztálytársak elismerése képvisel még jelentős súlyt. A célelmélet keretein belül végzett kurrens kutatások egyre inkább megerősítik az osztálytermi környezet szociális jellemzőinek fontosságát (pl. *Butler*, 2012; *Turner és mtsai*, 2013), eredményeink ugyanakkor arra is rávilágítanak, hogy az eddig vizsgált tényezőknél valószínűleg sokkal lényegesebb a szerepük a motívumfejlesztés tekintetében. Az értékelés kivételével a TARGET-dimenziók egyik célstruktúráját illetően sem képviseltek jelentős arányt. A tanulói válaszok alapján az osztályterem motivációs jellemzőiről kialakított kategóriák egy része átfedést mutat a korábbi vizsgálatokban feltártakkal, ugyanakkor számos új elem is megjelent, amelyek a következők voltak: közösségről kialakított kép, pedagógiai célú interakció az osztálytársakkal, osztálytársak elismerése, osztályközösség heterogenitása, szituációfüggés. E konstruktumok Likert-skálás állításokká alakítása és a célstruktúrákkal való kapcsolatuk kvantitatív megközelítésű vizsgálata további lényeges információkat kínálhat e tényezők jelentőségéről.

Külön figyelmet érdemel, hogy a tanulói válaszok alapján meginogni látszik az a nézet, miszerint az elsajátítási és a viszonyító osztálytermi célstruktúra észlelése, alakulása a tanulási környezet azonos összetevőitől függ (pl. *Brophy*, 2004; *Kaplan és Maehr*, 2007). Adataink számottevő eltérést jeleztek abban a tekintetben, hogy az

osztálytermi környezet mely elemeit említették a tanulók a különböző célstruktúrák kapcsán. Habár azonosíthatóak olyan elemek, amelyek mindkét célstruktúra kapcsán lényegesek, markáns különbségek rajzolódtak ki.

Lényeges eredményként értelmezhető továbbá, hogy a tanulók egyértelműen tisztában vannak az osztálytermi jelenségek kontextusfüggő jellegével. A tanulási motiváció kontextusfüggő jellegének előtérbe kerülése elsősorban a kvalitatív kutatási módszerek alkalmazását ösztönözte (lásd *Fejes, 2014*), ugyanakkor eredményeink szerint akár kvantitatív megközelítéssel, kérdőívek által is lehetséges erről a tanulóktól információkat gyűjtenünk.

# IRODALOM

- Adelman, H. S. és Taylor, L. (2005): Classroom climate. In: Lee, S. W. (szerk.): *Encyclopedia of school psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage. 88–90.
- Adesope, O. O., Gress, C. L. Z. és Nesbit, J. (2008): *Examining the Psychometric Properties of Achievement Goal Questionnaire using Item Response Theory*. Canadian Society for the Study of Education, Vancouver, BC.
- Ames, C. (1992): Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84. 3. sz. 261–271.
- Ames, C. és Archer, J. (1988): Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes. *Journal of Educational Psychology*, 80. 3. sz. 260–267.
- Anderman, E. M. és Maehr, M. L. (1994): Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, 64. 2. sz. 287–309.
- Anderman, E. M. és Midgley, C. (1997): Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22. 3. sz. 269–298.
- Anderman, E. M., Griesinger, T. és Westerfield, G. (1998): Motivation and cheating during early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 90. 1. sz. 84–93.
- Anderman, L. H. és Anderman, E. M. (1999): Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 25. 1. sz. 21–37.
- Anderman, L. H. és Anderman, E. M. (2000): Considering contexts in educational psychology: Introduction to the special issue. *Educational Psychologist*, 35. 2. sz. 67–68.
- Anderman, L. H., Patrick, H., Huda, L. Z. és Linnenbrink, E. A. (2002): Observing classroom goal structures to clarify and expand goal theory. In: Midgley, C. (szerk.): *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 243–278.
- Andrich, D. A. (1978): A rating formulation for ordered response categories. *Psychometrika*, 43. 4. sz. 561–573.
- Arts, J. A. R., Gijssels, W. H. és Segers, M. S. R. (2002): Cognitive effects of an authentic computer-supported problem-based learning environment. *Instructional Science*, 30. 6. sz. 465–495.
- Atkinson, J. W. (1966/1988): A kockázatvállaló viselkedés motivációs meghatározói. In: Baróczy Ilona és Séra László (szerk.): *Az emberi motiváció I–II*. Tankönyvkiadó, Budapest. 179–201.

- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E. és Bem, D. J. (1993/1994): *Pszichológia*. Osiris-Századvég Kiadó, Budapest.
- Austin, J. T. és Vancouver, J. B. (1996): Goal constructs in psychology: Structure, process, and content. *Psychological Bulletin*, 120. 3. sz. 338–375.
- B. Németh Mária és Habók Anita (2006): A 13 és 17 éves magyar tanulók viszonya a tanuláshoz. *Magyar Pedagógia*, 103. 2. sz. 83–105.
- Babad, E. (2009): *The social psychology of the classroom*. Routledge, New York.
- Bacsa Éva (2008): A tanulási célok vizsgálata az angol nyelvtanulás tükrében. *Iskolakultúra*, 18. 7–8. sz. 33–49.
- Baranik, L. E., Barron, K. E. és Finney, S. J. (2007): Measuring goal orientation in a work domain: Construct validity evidence for the 2 x 2 framework. *Educational and Psychological Measurement*, 67. 4. sz. 697–718.
- Baranik, L. E., Barron, K. E. és Finney, S. J. (2010): Examining general versus specific measures of achievement goals. *Human Performance*, 23. 2. sz. 155–172.
- Baranik, L. E., Bynum, B. H., Stanley, L. J. és Lance, C. E. (2010): Examining the construct validity of mastery-avoidance achievement goals: A meta-analysis. *Human Performance*, 23. 3. sz. 265–282.
- Barron, K. E. és Harackiewicz, J. M. (2001): Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80. 5. sz. 706–722.
- Bekéné Zelencz Katalin (2012): A tanulási motiváció kialakulását segítő pedagógus attitűdök. *Új Pedagógiai Szemle*, 62. 9–10. sz. 141–144.
- Bempechat, J. és Mirny, A. (2005): Contemporary theories of achievement motivation. In: Farenga, S. J. és Ness, D. (szerk.): *Encyclopedia of education and human development*. M. E. Sharpe, Armonk, NY. 433–443.
- Bickhard, M. H. (2003): An integration of motivation and cognition. In: Smith, L., Rogers, C. és Tomlinson, P. (szerk.): *Development and motivation: joint perspectives*. British Psychological Society, Monograph Series II., Leicester. 41–56.
- Biehler, R. F. és Snowman, J. (1986/1994): Motiváció. In: Csapó Benő, Csirikné Czachesz Erzsébet, Pukánszky Béla és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudományi szöveggyűjtemény*. JATEPress, Szeged. 301–350.
- Blumenfeld, P. C., Kempler, T. M. és Krajcik, J. S. (2006): Motivation and Cognitive Engagement in Learning Environments. In: Sawyer, R. K. (szerk.): *The Cambridge handbook of the learning sciences*. New York, Cambridge. 475–488.
- Boekaerts, M. és Martens, R. (2006): Motivated learning: What it is and How it can be enhanced. In: Verschaffel, L., Dochy, F., Boekaerts, M. és Vosniadou, S. (szerk.): *Instructional psychology: Past, present and future trends*. Elsevier, Amsterdam. 113–129.
- Boekaerts, M. és Niemivirta, M. (2000): Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. In: Boekaerts, M., Pintrich, P. R és Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of Self-Regulation*. San Diego, CA: Academic Press. 417–450.
- Boekaerts, M., Van Nuland, H. és Martens, R. (2010): Perspectives on motivation: What mechanisms energise students' behaviour in the classroom. In: Littleton, K., Wood, C. és Kleine Staarman, J. (szerk.): *International Handbook of Psychology in Education*. Emerald, Bingley, UK. 535–568.

- Bong, M. (2008): Effects of parent-child relationships and classroom goal structures on motivation, help-seeking avoidance, and cheating. *The Journal of Experimental Education*, 76. 2. sz. 191–217.
- Brdar, I., Rijavec, M. és Loncaric, D. (2006): Goal orientation, coping with school failure and school achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 21. 1. sz. 53–70.
- Brophy, J. (2004): *Motivating student to learn*. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.
- Butler, R. (2012): Striving to connect: Extending an achievement goal approach to teacher motivation to include relational goals for teaching. *Journal of Educational Psychology*, 104. 3. sz. 726–742.
- Cantor, N., Norem, J. K., Niedenthal, P. M., Langston, C. A. és Brower, A. M. (1987): Life tasks and cognitive strategies in a life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53. 6. sz. 1178–1191.
- Carver, C. S. és Scheier, M. F. (1998): *Személyiségpszichológia*. Osiris, Budapest.
- Carver, C. S. és Scheier, M. F. (2000): On the structure of behavioral self-regulation. In: Boekaerts, M., Pintrich, P. R. és Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of self-regulation: Theory, research, applications*. Academic Press, San Diego. 41–84.
- Ciani, K. D., Middleton, M. J., Summers, J. J. és Sheldon, K. M. (2010): Buffering against performance classroom goal structures: The importance of autonomy support and classroom community. *Contemporary Educational Psychology*, 35. 1. sz. 88–99.
- Collins, A., Joseph, D. és Bielaczyc, K. (2004): Design research: Theoretical and methodological issues. *Journal of the Learning Sciences*, 13. 1. sz. 15–42.
- Conroy, D. E., Elliot, A. J. és Hofer, S. M. (2003): A 2X2 achievement goals questionnaire for sport: Evidence for factorial invariance, temporal stability, and external validity. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 25. 4. sz. 456–476.
- Coulombe, S., Tremblay, J. és Marchand, S. (2004): *International Adult Literacy Survey. Literacy scores, human capital and growth across fourteen OECD countries*. Statistics Canada, Ottawa.
- Csapó Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 100. 3. sz. 343–366.
- Csapó Benő (2002a): A tudáskonceptió változása: nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet. *Új Pedagógia Szemle*, 52. 2. sz. 38–45.
- Csapó Benő (2002b): Az iskolai tudás felszíni rétegei: mit tükröznek az osztályzatok? In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 45–90.
- Csapó Benő (2002c): Az osztályok közötti különbségek és a pedagógiai hozzáadott érték. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 269–297.
- Csapó Benő (2004): Az iskolai osztályok közötti különbségek és az oktatási rendszer demokratizálása. In: Csapó Benő (szerk.): *Tudás és iskola*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 225–241.
- Csapó Benő (2011): Az oktatás tudományos hátterének fejlődése. *Magyar Tudomány*, 172. 9. sz. 1065–1076.
- Csapó Benő, Fejes József Balázs, Kinyó László és Tóth Edit (2014): Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. In: Kolosi Tamás és Tóth István György (szerk.): *Társadalmi Riport 2014*. TÁRKI, Budapest. 110–136.



- Csapó Benő, Molnár Gyöngyvér és Kinyó László (2009): A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében. *Iskolakultúra*, 19. 3–4. sz. 3–13.
- Csíkos Csaba (2012): Melyik a kedvenc tantárgyad? *Iskolakultúra*, 22. 13. sz. 3–16.
- Csikszentmihályi Mihály (2001): *Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Cury, F., Elliot, A. J., Da Fonseca, D. és Moller, A. C. (2006): The social-cognitive model of achievement motivation and the  $2 \times 2$  achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90. 5. sz. 666–679.
- D. Molnár Éva (2013): *A tanulás önszabályozása*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Dai, D. Y. és Sternberg, R. J. (2004, szerk.): *Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers, Mahwah, NJ.
- De Corte, E. (2001): Az iskolai tanulás: A legfrissebb eredmények és a legfontosabb tennivalók. *Magyar Pedagógia*, 101. 4. sz. 413–434.
- De Corte, E., Verschaffel, L., Entwistle, N. és Merriënboer, J. van (2003, szerk.): *Powerful Learning Environments: Unravelling Basic Components and Dimensions*. Pergamon, Oxford.
- Dela Rosa, E. (2010): The  $2 \times 2$  achievement goal framework and intrinsic motivation among Filipino students: A validation study. *The Educational Measurement and Evaluation Review*, 1. 2. sz. 48–58.
- Demetrovics Zsolt és Nagy Gyöngyi (2001): Személyes törekvések és egészség. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 56. 4. sz. 513–538.
- Dermitzaki, I., és Efklides, A. (2001): Age and gender effects on students' evaluations regarding the self and task-related experiences in mathematics. In: Volet, S. és Järvelä, S. (szerk.): *Motivation in learning contexts: Theoretical and methodological implications*. Elsevier, Amsterdam. 271–293.
- Dowson, M. és McInerney, D. M. (2001): Psychological parameters of students' social and work avoidance goals: A qualitative investigation. *Journal of Educational Psychology*, 93. 1. sz. 35–42.
- Dowson, M. és McInerney, D. M. (2003): What do students say about their motivational goals? Towards a more complex and dynamic perspective on student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 28. 1. sz. 91–113.
- Dowson, M. és McInerney, D. M. (2004): The development and validation of the Goal Orientation and Learning Strategies Survey (GOALS-S). *Educational and Psychological Measurement*, 64. 2. sz. 290–310.
- Dweck, C. S. (1986): Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41. 10. sz. 1040–1048.
- Dweck, C. S. (2002): The development of ability conceptions. In: Wigfield, A. és Eccles, J. (szerk.): *The development of achievement motivation*. Academic Press, New York. 57–90.
- Dweck, C. S. és Leggett, E. L. (1988): A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95. 2. sz. 256–273.
- Eccles, J. S. és Wigfield, A. (2001): Development of academic achievement motivation. In: Smelser, N. J. és Baltes, P. B. (szerk.): *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*. Pergamon, Oxford, UK. 14–20.



- Elliot, A. J. (1997): Integrating the “classic” and “contemporary” approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. In: Maehr, M. L. és Pintrich, P. R. (szerk.): *Advances in motivation and achievement*. JAI Press Inc., Greenwich, Connecticut. 143–179.
- Elliot, A. J. (1999): Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34. 3. sz. 149–169.
- Elliot, A. J. (2005): A conceptual history of the achievement goal construct. In: Elliot, A. J. és Dweck, C. S. (szerk.): *Handbook of competence and motivation*. Guilford Press, New York. 52–72.
- Elliot, A. J. és Church, M. A. (1997): A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72. 1. sz. 218–232.
- Elliot, A. J. és Friedman, R. (2007): Approach-avoidance: A central characteristic of personal goals. In: Little, B. R., Salmela-Aro, K. és Phillips, S. D. (szerk.): *Personal project pursuit: Goals, action, and human flourishing*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Mahwah. 97–118.
- Elliot, A. J. és Fryer, J. W. (2008): The goal construct in psychology. In: Shah, J. és Gardner, W. (szerk.): *Handbook of Motivation Science*. The Guilford Press, New York. 235–250.
- Elliot, A. J. és Harackiewicz, J. M. (1996): Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70. 3. sz. 461–475.
- Elliot, A. J. és McGregor, H. A. (2001): A 2 X 2 achievement goal framework. *Journal of Personality & Social Psychology*, 80. 3. sz. 501–519.
- Elliot, A. J. és Murayama, K. (2008): On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100. 3. sz. 613–628.
- Elliot, A. J., Murayama, K. és Pekrun, R. (2011): A 3 x 2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103. 3. sz. 632–648.
- Elliot, A. J. és Thrash, T. M. (2001): Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation. *Educational Psychology Review*, 13. 2. sz. 139–156.
- Elliott, E. S. és Dweck, C. S. (1988): Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54. 1. sz. 5–12.
- Emmons, R. A. (1986): Personal strivings: An approach to personality and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51. 5. sz. 1058–1068.
- Erőss Gábor (2008): Mozaik-Magyarország felfedezése, avagy az esetlegesség uralma. In: Berényi Eszter, Berkovits Balázs és Erőss Gábor (szerk.): *Iskolarend: Kiváltság és Különbségtétel a közoktatásban*. Gondolat Kiadó, Budapest. 27–76.
- Farsang Andrea (1993): Motiváció a földrajzoktatásban. *A földrajz tanítása*, 1. 5. sz. 3–7.
- Fejes József Balázs (2011): A tanulási motiváció kutatásának új iránya: a célorientációs elmélet. *Magyar Pedagógia*, 111. 1. sz. 25–51.
- Fejes József Balázs (2012a): A célorientációk és az osztálytermi környezet összefüggése matematika tantárgyhoz kötődően 5–8. évfolyamon. Doktori disszertáció. SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged.
- Fejes József Balázs (2012b): A mentorálás hatása a tanulási motivációra és a szövegértésre hátrányos helyzetű tanulók körében. *Iskolakultúra*, 22. 7–8. sz. 80–95.
- Fejes József Balázs (2012c): Learning motivation of disadvantaged students. In: Seel, N. M. (szerk.): *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer, New York. 1935–1937.

- Fejes József Balázs (2013a): A tanulási környezet motivációs szempontú vizsgálata a célelmélet alapján felső tagozatos tanulók körében. *Iskolakultúra*, 23. 11. sz. 44–57.
- Fejes József Balázs (2013b): Miért van szükség deszegregációra? In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 15–35.
- Fejes József Balázs (2014): A kontextus szerepe a tanulási motiváció kutatásában – az elmélet és a gyakorlat távolságának egy megközelítése. *Magyar Pedagógia*, 114. 2. sz. 115–129.
- Fejes József Balázs és Józsa Krisztián (2005): A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, 105. 2. sz. 185–205.
- Fejes József Balázs és Józsa Krisztián (2007): Az iskolai eredményesség és a tanulási motiváció kulturális jellemzői: roma és többségi tanulók összehasonlítása. *Iskolakultúra*, 17. 6–7. sz. 83–96.
- Fejes József Balázs és Vigh Tibor (2012): A célorientációk megismerésére alkalmas kérdőív fejlesztése klasszikus és valószínűségi tesztelmélet felhasználásával. *Magyar Pedagógia*, 112. 2. sz. 93–123.
- Fejes József Balázs, Bacsa Éva és Vigh Tibor (2012): A tanulói célok kérdőív működése matematika és angol tantárgyhoz kötődően 6. évfolyamon. In: Benedek András, Tóth Péter és Vedovatti Anildo (szerk.): *XII. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, 2012. november 8–10. A munka és a nevelés világa a tudományban*. Magyar Tudományos Akadémiai Pedagógiai Bizottsága, Budapest. 291.
- Finney, S. J., Pieper, S., L. és Barron, K. E. (2004): Examining the psychometric properties of the Achievement Goal Questionnaire in a general academic context. *Educational and Psychological Measurement*, 64. 2. sz. 365–382.
- Ford, M. E. (1992): *Motivating humans: Goals, emotions and personal agency beliefs*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Freeman, T. M. és Anderman, L. H. (2005): Changes in mastery goals in urban and rural middle school students. *Journal of Research in Rural Education*, 20. 1. sz. 1–12.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Karns, K., Hamlett, C. L., Katzaroff, M. és Dutka, S. (1997): Effects of task-focused goals on low-achieving students with and without learning disabilities. *American Educational Research Journal*, 34. 3. sz. 513–544.
- Fülöp Márta (2001): A versengés szerepe. *Új Pedagógiai Szemle*, 51. 11. sz. 3–17.
- Fülöp Márta (2008): Paradigmaváltás a versengéskutatásban. *Pszichológia*, 28. 2. sz. 113–140.
- Fülöp Márta (2010a): A társas viselkedés szociálpszichológiája: a társas összehasonlítás. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Tankönyvkiadó, Budapest. 48–77.
- Fülöp Márta (2010b): Tanulási motiváció és versengés: barátok vagy ellenségek? In: Molnár Éva és Kasik László (szerk.): *PÉK 2010 – VIII. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program – Tartalmi összefoglalók*. Szegedi Tudományegyetem, Szeged. 73.
- Gage, N. L. és Berliner, D. C. (1991): *Educational Psychology*. Houghton Mifflin Company, Boston.
- Galasi Péter és Varga Júlia (2005): *Munkaerőpiac és oktatás*. MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest.
- Givens Rolland, R. (2012): Synthesizing the evidence on classroom goal structures in middle and secondary schools: A meta-analysis and narrative review. *Review of Educational Research*, 82. 4. sz. 396–435.

- Gonida, E. N., Kiosseoglou, G. és Voulala, K. (2007): Perceptions of parental goals and their contribution to student achievement goal orientation and engagement in the classroom: Grade-level differences across adolescence. *European Journal of Psychology of Education*, 22. 1. sz. 23–39.
- Good, T. L. és Brophy, J. E. (2008): *Nyissunk be a tanterembe!* 2. kötet. Educatio Kht., Budapest.
- Gorsuch, T. (1983): *Factor analysis*. Erlbaum, New York.
- Graham, S. és Golan, S. (1991): Motivational influences on cognition: Task involvement, ego orientation, and depth of information processing. *Journal of Educational Psychology*, 83. 2. sz. 187–194.
- Grant, H. és Dweck, C. S. (2003): Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85. 3. sz. 541–553.
- Gulikers, J., Bastiaens, Th. és Martens, R. (2005): The Surplus Value of an Authentic Learning Environment. *Computers in Human Behaviour*, 21. 3. sz. 509–521.
- Gurtner, J. L., Monnard, I. és Genoud, P. A. (2001): Towards a multilayer model of context. and its impact on motivation. In: Volet, S. és Järvelä, S. (szerk.): *Motivation in learning contexts: Theoretical and methodological implications*. Elsevier, Amsterdam. 189–208.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A. és Vonsecker, C. (2000): Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of Educational Psychology*, 92. 331–341.
- Hafsteinsson, L. G., Donovan, J. J., és Breland, B. T. (2007): An IRT Examination of Two Popular Goal Orientation Measures. *Educational and Psychological Measurement*, 67. 4. sz. 719–739.
- Hanushek, E. A. és Kimko, D. D. (2000): Schooling, labor-force quality, and the growth of nations. *The American Economic Review*, 90. 5. sz. 1184–1208.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M., és Elliot, A. J. (2000): Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92. 2. sz. 316–330.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. M., Pintrich, P. R., Elliot, A. J. és Thrash, T. M. (2002): Revision of achievement goal theory: necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94. 3. sz. 638–645.
- Hickey, D. T. (2003): Engaged participation vs. marginal non-participation: A stridently sociocultural model of achievement motivation. *Elementary School Journal*, 103. 4. sz. 401–429.
- Hickey, D. T., Moore, A. L. és Pellegrino, J. W. (2001): The motivational and academic consequences of elementary mathematics environments: Do constructivist innovations and reforms make a difference? *American Educational Research Journal*, 38. 3. sz. 611–652.
- Higgins E. T. (1987): Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94. 3. sz. 319–340.
- Hulleman, C. S. és Senko, C. (2010): Up around the bend: Forecasts for achievement goal theory and research in 2020. In: Urdan, T. és Karabenick, S. A. (szerk.): *Advances in Motivation and Achievement: The Decade Ahead: Applications and contexts of motivation and achievement*. Emerald, Bingley, U.K. 71–104.
- Husman, J. és Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist*, 34. 2. sz. 113–125.

- Jacobs, J. E. és Osgood, D. W. (2002): The use of multi-level modeling to study individual change and context effects in achievement motivation. In: Pintrich, P. R. és Maehr, M. L. (szerk.): *New directions in measures and methods*. Vol. 12. Elsevier Sciences, New York. 277–318.
- Jámbori Szilvia (2003a): Az iskola szerepe a serdülők jövő-orientációjának alakulásában. *Magyar Pedagógia*, 103. 4. sz. 481–497.
- Jámbori Szilvia (2003b): Serdülők jövő-orientációját befolyásoló szülői nevelési stílusok vizsgálata. *Serdülő- és gyermekpszichoterápia*, 1. 3. sz. 221–231.
- Jámbori Szilvia (2007): *Hogyan tervezik a serdülők a jövőjüket?* Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged.
- Järvelä, S. és Niemivirta, M. (1999): The changes in learning theory and topicality of recent research on motivation. *Learning and Instruction*, 9. 1. sz. 57–65.
- Järvelä, S. és Volet, S. (2004): Motivation in real-life, dynamic, and interactive learning environments: Stretching constructs and methodologies. *European Psychologist*, 9. 4. sz. 241–250.
- Jin, P. és Low, R. (2012): Achievement motivation and learning. In: Seel, N. M. (szerk.): *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer, New York. 47–51.
- Józsa Gabriella és Józsa Krisztián (2014): A szövegértés, az olvasási motiváció és a stratégiahasználat összefüggése. *Magyar Pedagógia*, 114. 2. sz. 67–89.
- Józsa Krisztián (2000): Az iskola és a család hatása a tanulási motiváció alakulására. *Iskolakultúra*, 10. 8. sz. 69–82.
- Józsa Krisztián (2002): Tanulási motiváció és humán műveltség. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 239–268.
- Józsa Krisztián (2003): *Idegen nyelvi készségek fejlettsége angol és német nyelvből a 6. és 10. évfolyamon a 2002/2003-as tanévben*. Függelék: országos adatok, statisztikák. Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont, Budapest.
- Józsa Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Józsa Krisztián (2013): Az elsajátítási motiváció életkori változása egy longitudinális vizsgálat tükrében. In: Molnár Gyöngyvér és Korom Erzsébet (szerk.): *Az iskolai sikerességet befolyásoló kognitív és affektív tényezők értékelése*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest. 85–104.
- Józsa Krisztián és D. Molnár Éva (2013): The relationship between mastery motivation, self-regulated learning and school success: A Hungarian and wider European perspective. In: Barrett, K. C., Fox, N. A., Morgan, G. A., Fidler, D. J. és Daunhauer, L. A. (szerk.): *Handbook of self-regulatory processes in development: New directions and international perspectives*. Taylor & Francis, New York and London. 265–304.
- Józsa Krisztián és Fazekasné Fenyvesi Margit (2008): Tanulásban akadályozott gyermekek tanulási motivációja. In: Szabó Ákosné (szerk.): *Tanulmányok a tanulásban akadályozottak pedagógiájáról és határtudományai köréből*. Educatio, Budapest, 157–179.
- Józsa Krisztián és Fejes József Balázs (2010): A szociális környezet szerepe a tanulási motiváció alakulásában: a család, az iskola és a kultúra hatása. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Tankönyvkiadó, Budapest. 134–162.
- Józsa Krisztián és Fejes József Balázs (2012): A tanulás affektív tényezői. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 367–406.

- Józsa Krisztián, Fazekasné Fenyvesi Margit, Szenczi Beáta és Szabó Ákosné (2014): Tanulásban akadályozott és tipikusan fejlődő gyermekek szóolvasási készségének, szövegértésének és olvasási motivációjának fejlődése. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 69. 1. sz. 181–204.
- Józsa Krisztián, Hricsovinyi Julianna és Szenczi Beáta (2014): Számítógép-alapú Elsajátítási motiváció kérdőívek validitása és reliabilitása. In: Csapó Benő és Zsolnai Anikó (szerk.): *Online diagnosztikus mérések az iskola kezdő szakaszában*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest.
- Józsa Krisztián, Szenczi Beáta és Hricsovinyi Julianna (2011): A tanulási motiváció számítógép-alapú mérési lehetőségei. In: Csapó Benő és Zsolnai Anikó (szerk.): *Kognitív és affektív fejlődési folyamatok diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 147–171.
- Jussim, L., Robustelli, S. L. és Thomas, R. C. (2009): Teacher expectations and self-fulfilling prophecies. In: Wentzel, K. R. és Wigfield, A. (szerk.): *Handbook of Motivation at School*. Routledge, Taylor és Francis Group, New York. 349–380.
- Kaplan, A. (2008): Achievement motivation. In: Anderman, E. és Anderman, L. H. (szerk.): *Psychology of Classroom Learning: An Encyclopedia* (Vol. 1.). Macmillan Reference, Detroit. 13–17.
- Kaplan, A. és Maehr, M. L. (1999): Achievement goals and student well-being. *Contemporary Educational Psychology*, 24. 4. sz. 330–358.
- Kaplan, A. és Maehr, M. L. (2007): The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19. 2. sz. 141–184.
- Kaplan, A. és Middleton, M. (2002): Should childhood be a journey or a race? Response to Harackiewicz et al. (2002). *Journal of Educational Psychology*, 94. 3. sz. 646–648.
- Kaplan, A. és Midgley, C. (1999): The relationship between perceptions of the classroom goal structure and early adolescents' affect in school: The mediating role of coping strategies. *Learning and Individual Differences*, 11. 2. sz. 187–212.
- Kaplan, A., Gheen, M. és Midgley, C. (2002): Classroom goal structure and student disruptive behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 72. 2. sz. 191–211.
- Kaplan, A., Katz, I. és Flum, H. (2011): Motivation theory in educational practice: Knowledge claims, challenges, and future directions. In: Harris, K. R., Graham, S., Urdan, T., Royer, J. és Zeidner, M. (szerk.): *APA Educational Psychology Handbook, Vol 2: Individual differences and cultural and contextual factors*. American Psychological Association, Washington, DC. 165–194.
- Karabenick, S. A. (2003): Seeking help in large college classes: A person-centered approach. *Contemporary Educational Psychology*, 28. 1. sz. 37–58.
- Kasik László (2008): A szociálisérdek-érvényesítő képességek működésének jellemzői 4, 8, 11 és 17 éves korban. *Magyar Pedagógia*, 108. 2. sz. 149–193.
- Kasik László (2011): A szociálisérdek-érvényesítés néhány dimenziójának működése és érzelmi háttere 8–18 évesek körében. *Magyar Pedagógia*, 111. 2. sz. 141–181.
- Kasik, L. és Tóth, E. (2011): Cooperation, Competition Behaviour of Children between 4 and 18 and the Effect of Parent Resources on Them. 14th Biennial Conference of the European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI). August 30–September 3, 2011 in Exeter, United Kingdom.
- Keller, J. M. (1987): Development and use of the ARCS model of motivational design. *Journal of Instructional Development*, 10. 3. sz. 2–10.



- Kertesi Gábor és Varga Júlia (2005): Foglalkoztatás és iskolázottság Magyarországon. *Közgazdasági Szemle*, 52. 7–8. sz. 633–662.
- Ketskeméty László és Izsó Lajos (1996): *Az SPSS for Windows programrendszer alapjai. Felhasználói útmutató és oktatási segédlet*. SPSS Partner Bt., Budapest.
- Kirschner, P. A. (2005): Learning in innovative learning environments. *Computers in Human Behavior*, 21. 4. sz. 547–554.
- Kline, R. B. (2005): *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Press, New York.
- Kock, A. de, Sleegers, P. és Voeten, M. J. M. (2004): New learning and the classification of learning environments in secondary education. *Review of Educational Research*, 74. 2. sz. 141–170.
- Kontra József (2009): A parciális kredit modell egy alkalmazása. In: Pšenáková Ildikó, Mezi Ferenc és Viczayová Ildikó (szerk.): *Képzés és gyakorlat II*. Konstantin Filozófus Egyetem, Nyitra. 99–108.
- Körössy Judit (1997): Az énkép és összefüggése az iskolai teljesítménnyel. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségtárája*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó. 67–85.
- Körössy Judit (2004): Az „én” fogalma, az énejlődés elméletei. In: N. Kollár Katalin és Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest, Osiris Kiadó. 51–73.
- Koskey, L. K., Karabenick, S. A., Woolley, M. E., Bonney, C. R. és Dever, B. V. (2010): „Cognitive Validity of Students Self-Reports of Classroom Mastery Goal Structure: What Students Are Thinking and Why It Matters”. *Contemporary Educational Psychology*, 35. 4. sz. 254–263.
- Kozéki Béla (1975): *Motiválás és motiváció*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kozéki Béla (1976): Az iskolai tanulás motivációjának vizsgálata. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 33. 5. sz. 335–345.
- Kozéki Béla (1991): *Az iskolaethosz és a személyiségstruktúra kölcsönhatása*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kumar, R. (2006): Students’ experiences of home-school dissonance: The role of school academic culture and perceptions of classroom goal structures. *Contemporary Educational Psychology*, 31. 3. sz. 253–279.
- Lau, K. L. és Lee, J. C. K. (2008): Validation of a Chinese achievement goal orientation questionnaire. *British Journal of Educational Psychology*, 78. 2. sz. 331–353.
- Lee, J. Q., McInerney, D. M., Liem, G. A. D. és Ortiga, Y. P. (2010): The relationships between future goals and achievement goal orientations: An intrinsic-extrinsic motivation perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 35. 4. sz. 264–279.
- Levy-Tossman, I., Kaplan, A. és Assor, A. (2007): Academic goal orientations, multiple goal profiles, and friendship intimacy among early adolescents. *Contemporary Educational Psychology*, 32. 2. sz. 231–252.
- Lewin, K., Lippitt, R. és White, R. (1939): Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10. 2. sz. 271–299.
- Limón, M. (2006): The domain generality-specificity of epistemological beliefs: A theoretical problem, a methodological problem or both? *International Journal of Educational Research*, 45. 1–2. sz. 7–27.

- Linnenbrink, E. A. (2004): Person and context: Theoretical and practical concerns in achievement goal theory. In: Pintrich, P. R. és Maehr, M. L. (szerk.): *Advances in motivation and achievement: Motivating students, improving schools: The legacy of Carol Midgley*. Elsevier, Stamford. 159–184.
- Linnenbrink, E. A. (2005): The dilemma of performance-approach goals: The use of multiple goal contexts to promote students' motivation and learning. *Journal of Educational Psychology*, 97. 2. sz. 197–213.
- Linnenbrink, E. A. és Pintrich, P. R. (2001): Multiple goals, multiple contexts: The dynamic interplay between personal goals and contextual goal stresses. In: Volet, S. és Järvelä, S. (szerk.): *Motivation in learning contexts: Theoretical and methodological implications*. Elsevier, Amsterdam. 251–269.
- Linnenbrink, E. A. és Pintrich, P. R. (2002a): Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31. 3. sz. 313–327.
- Linnenbrink, E. A. és Pintrich, P. R. (2002b): The role of motivational beliefs in conceptual change. In: Limon, M. és Mason, L. (szerk.): *Reconsidering conceptual change: Issues in theory and practice*. Kluwer Academic, Dordrecht. 115–135.
- Locke, E. A. és Latham, G. P. (1994/1999): Célkitűzés-elmélet. In: O'Neil, H. F. Jr. és Drilings, M. (szerk.): *Motiváció: elmélet és kutatás*. Vince Kiadó, Budapest. 23–40.
- Lodewyk, K. R. és Winne, Ph. H. (2005): Relations among the structure of learning tasks, achievement, and changes in self-efficacy in secondary students. *Journal of Education Psychology*, 97. 1. sz. 3–12.
- Maehr, M. L. és Meyer, H. A. (1997): Understanding motivation and schooling: Where we've been, where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review*, 9. 4. sz. 371–409.
- Maehr, M. L. és Midgley, C. (1991): *Enhancing student motivation: a school wide approach*. *Educational Psychology*, 26. 3–4. sz. 399–427.
- Maehr, M. L. és Sjogren, D. D. (1971/1997): Atkinson elmélete a teljesítmény motivációról. In: Oláh Attila és Pléh Csaba (szerk.): *Szöveggyűjtemény az általános és a személyiségpszichológiához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 214–229.
- Maehr, M. L. és Midgley, C. (1996): *Transforming school cultures*. Boulder, CO: Westview Press.
- Markus, H. és Nurius, P. (1986): Possible selves. *American Psychologist*, 41. 9. sz. 954–969.
- Marr, A. J. (2005): Intrinsic/Extrinsic Motivation: The Phony Controversy. Themanager.org, 2010. 05. 16-i megtekintés [www.themanager.org/HR/Motivation.htm](http://www.themanager.org/HR/Motivation.htm)
- Martin, A., Marsh, H., Debus, R. és Malmberg, L. (2008): Performance and mastery orientation of high school and university/college students: A Rasch perspective. *Educational and Psychological Measurement*, 68. 3. sz. 464–487.
- Marton Magda (1998): Útban az éntudat kialakulása felé II. A tudat testérzéketi eredete. *Pszichológia*, 18. 4. sz. 379–435.
- Martos Tamás (2009a): Célok, tervek, törekvések. I. Elméleti megfontolások és alkalmazási lehetőségek. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 64. 2. sz. 337–358.
- Martos Tamás (2009b): Célok, tervek, törekvések. II. A személyes célok és életcélok kapcsolata – módszertani kérdések és demonstráció. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 64. 3. sz. 573–592.

- Masters, G. N. (1982): A Rasch model for partial credit scoring. *Psychometrika*, 47. 2. sz. 149–174.
- Matos, L., Lens, W. és Vansteenkiste, M. (2009): School culture matters for teachers' and students' achievement goals. In: Kaplan, A., Karabenick, S. és De Groot, E. (szerk.): *Culture, self, and motivation: Essays in honor of Martin L. Maehr*. Greenwich, CN, Information Age. 161–181.
- McCombs, B. L. és Marzano, R. J. (1990): Putting the self in self-regulated learning: The self as agent in integrating will and skill. *Educational Psychologist*, 25. 1. sz. 51–69.
- McInerney, D. M. (2012): School motivation. In: Seel, N. M. (szerk.): *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer, New York. 2966–2972.
- Meece, J. L. és Holt, K. (1993): A pattern analysis of students' achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 85. 4. sz. 582–590.
- Meece, J. L. és Miller, S. D. (2001): Longitudinal analysis of elementary school students' achievement goals in literacy activities. *Contemporary Educational Psychology*, 26. 4. sz. 454–480.
- Meece, J. L., Glienke, B. B. és Askew, K. (2009): Gender and motivation. In: Wentzel, K. és Wigfield, A. (szerk.): *Handbook on motivation at school*. Routledge, Taylor & Francis Group, New York. 411–432.
- Meece, J. L., Herman, P. és McCombs, B. (2003): Relations of learner-centered teaching practices to adolescents' achievement goals. *International Journal of Educational Research*, 39. 4–5. sz. 457–475.
- Middleton, M. J., Kaplan, A. és Midgley, C. (2004): The change in middle school students' achievement goals in mathematics over time. *Social Psychology of Education*, 7. 3. sz. 289–311.
- Middleton, M. J., Gheen, M., Midgley, C., Hruda, L. és Anderman, E. (2000): *Approach and avoid goal structures: Relating classroom and personal goal orientations*. Paper presented at the 2000 Annual Meeting of the American Psychological Association, Washington, DC.
- Midgley, C., Kaplan, A. és Middleton, M. J. (2001): Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93. 1. sz. 77–86.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Anderman, L. H., Anderman, E. és Roeser, R. (1998): The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23. 2. sz. 113–131.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M. J., Nelson, J., Roeser, R. és Urdan, T. (2000): *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)*. University of Michigan, Ann Arbor.
- Miki, K. és Yamauchi, H. (2005): Perceptions of classroom goal structures, personal achievement goal orientations, and learning strategies. *Japanese Journal of Psychology*, 76. 3. sz. 260–268.
- Miller, A. D. és Murdock, T. B. (2007): Modeling latent true scores to determine the utility of aggregate student perceptions as classroom indicators in HLM: The case of classroom goal structures. *Contemporary Educational Psychology*, 32. 1. sz. 83–104.



- Miller, R. B., Greene, B. A., Montalvo, G. P., Ravindran, B. és Nichols, J. D. (1996): Engagement in Academic Work: The role of learning goals, future consequences, pleasing others and perceived ability. *Contemporary Educational Psychology*, 21. 4. sz. 388–422.
- Miller, S. D. és Meece, J. L. (1997): Enhancing elementary students' motivation to read and write: A classroom intervention study. *Journal of Educational Research*, 90. 5. sz. 286–300.
- Moller, A. C. és Elliot, A. J. (2006): The 2 x 2 achievement goal framework: An overview of empirical research. In: Mittel, A. (szerk.): *Focus on educational psychology*. Nova Science Publishers, New York. 307–326.
- Molnár Éva (2002): Önszabályozó tanulás: nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. *Magyar Pedagógia*, 102. 1. sz. 63–79.
- Molnár Gyöngyvér (2013): *A Rasch-modell alkalmazási lehetőségei az empirikus kutatások gyakorlatában*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Molnár Gyöngyvér és Csapó Benő (2011): Az 1–11 évfolyamot átfogó induktív gondolkodás kompetenciaskála készítése a valószínűségi tesztelmélet alkalmazásával. *Magyar Pedagógia*, 111. 2. sz. 127–140.
- Morgan, G. A. és Yang, R. K. (1995): Toward a multifaceted conceptualization of mastery motivation: an organized summary of research. In: MacTurk, R. H. és Morgan, G. A. (szerk.): *Mastery motivation: Origins, conceptualizations and applications*. Vol. 12. *Advances in applied developmental psychology*. Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey. 317–337.
- Muis, K. R., Winne, P. H. és Edwards, O. V. (2009): Alternative psychometrics for assessing achievement goal orientation: A Rasch analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 79. 3. sz. 547–576.
- Murayama, K. és Elliot, A. J. (2009): The joint influence of personal achievement goals and classroom goal structures on achievement-related outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 101. 2. sz. 432–447.
- Murdock, T. B. (2000): Incorporating economic context into educational psychology: Methodological and conceptual challenges. *Educational Psychologist*, 35. 2. sz. 113–124.
- Murphy, P. K. és Alexander, P. A. (2000): A Motivated Exploration of Motivation Terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25. 2. sz. 3–53.
- Nagy József (1994): Én(tudat) és pedagógia. *Magyar Pedagógia*, 94. 1–2. sz. 3–26.
- Nagy József (2000): *A XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy Mária (2002): Cigány tanulók az iskolában. A tanárok beszélnek. *Magyar Pedagógia*, 102. 3. sz. 301–331.
- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyermekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Németh Erzsébet (1998): A külső ösztönzők hatásra kialakuló viselkedés és attitűd változás komplex vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 98. 4. sz. 313–338.
- Nicholls, J. G. (1978): The development of the concepts of effort and ability, perception of own attainment, and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child Development*, 49. 4. sz. 800–814.
- Nicholls, J. G. (1984): Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91. 3. sz. 328–346.
- Niemivirta, M. (2002a): Individual differences and developmental trends in motivation: Integrating person-centered and variable-centered methods. In: Pintrich, P. R. és Maehr,

- M. L. (szerk.): *Advances in motivations and achievement: New directions in measures and methods*. JAI Press, Amsterdam. 241–275.
- Niemivirta, M. (2002b): Motivation and performance in context: the influence of goal orientations and instructional setting on situational appraisals and task performance. *Psychologia: An International Journal of Psychology in the Orient*, 45. 250–270.
- Niemivirta, M., Rijavec, M. és Yamauchi, H. (2001): Goal orientations and action-control beliefs: A cross-cultural comparison among croatian, finnish, and japanese students. In: Efklides, A., Kuhl, J. és Sorrentino, R. M. (szerk.): *Trends and prospects in motivation research*. Kluwer, Dordrecht. 163–183.
- Nolen, S. B. (2003): Learning environment, motivation, and achievement in high school science. *Journal of Research in Science Teaching*, 40. 4. sz. 347–368.
- O’Keefe, P. A., Ben-Eliyahu, A. és Linnenbrink-Garcia, L. (2013): Shaping achievement goal orientations in a mastery-structured environment: An examination of concomitant changes in related contingencies of self-worth and interest. *Motivation & Emotion*, 37. 1. sz. 50–64.
- OECD (2000): *Motivating Students for Lifelong Learning*. OECD, Paris.
- OECD (2004a): *Knowledge management. Innovation in the Knowledge Economy: Implications for Education and Learning*. OECD, Paris.
- OECD (2004b): *Learning for Tomorrow’s World. First Result from PISA 2003*. OECD, Paris.
- OECD (2010): *The High Costs of Low Educational Performance. The Long-run Economic Impact of Improving PISA Outcomes*. OECD, Paris.
- OECD (2013): *PISA 2012 Results: Excellence Through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed (Volume II)*. OECD, Paris.
- Ohtani, K., Okada, R., Ito, T. és Nakaya, M. (2013): A Multilevel Analysis of Classroom Goal Structures’ Effects on Intrinsic Motivation and Peer Modeling: Teachers’ Promoting Interaction as a Classroom Level Mediator. *Psychology*, 4. 8. sz. 629–637.
- Oka, E. R. (2005): Motivation. In: Lee, S. W. (szerk.): *Encyclopedia of school psychology*. Sage, Thousand Oaks, CA. 330–335.
- Patrick, H. és Ryan, A. M. (2008): What do students think about when evaluating their classroom’s mastery goal structure? An examination of young adolescents’ explanations. *Journal of Experimental Education*, 77. 2. sz. 99–123.
- Patrick, H., Anderman, L. H., Ryan, A. M., Edelin, K. és Midgley, C. (2001): Teachers’ communication of goal orientations in four fifth-grade classrooms. *The Elementary School Journal*, 102. 1. sz. 35–58.
- Patrick, H., Kaplan, A. és Ryan, A. M. (2011): Positive classroom motivational environments: Convergence between mastery goal structure and classroom social climate. *Journal of Educational Psychology*, 103. 2. sz. 367–382.
- Patrick, H., Ryan, A. M., Anderman, L. H., Middleton, M., Linnenbrink, L., Hruda, L. Z., Edelin, K., Kaplan, A. és Midgley, C. (1997): *OPAL. Observing patterns of adaptive learning: A protocol for Classroom Observations*. University of Michigan, Ann Arbor.
- Patrick, H., Turner, J. C., Meyer, D. K. és Midgley, C. (2003): How teachers establish psychological environments during the first days of school: Associations with avoidance in mathematics. *Teachers College Record*, 105. 8. sz. 1521–1558.
- Pintér Henriett (2009): Téma és motivációs lehetőség fogalmazásórán. *Tanító*, 47. 8. sz. 20–23.

- Pintrich, P. R. (2000a): An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25. 1. sz. 92–104.
- Pintrich, P. R. (2000b): Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92. 3. sz. 544–555.
- Pintrich, P. R. (2003): A motivational sciences perspective on the role of student motivation in learning and teaching context. *Journal of Educational Psychology*, 95. 4. sz. 667–686.
- Pintrich, P. R. és DeGroot, E. (1990): Motivational and self-regulated learning components in classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82. 1. sz. 33–40.
- Polychroni, F., Hatzichristou, C. és Sideridis, G. (2012): The role of goal orientations and goal structures in explaining classroom social and affective characteristics. *Learning and Individual Differences*, 22. 2. sz. 207–217.
- Pulkka, A.-T. és Niemivirta, M. (2013): In the eye of the beholder: Do adult students' achievement goal orientation profiles predict their perceptions of instruction and studying? *Studies in Educational Evaluation*, 39. 3. sz. 133–143.
- Rasch, G. (1960): *Probabilistic models for some intelligence and attainment tests*. Danish Institute for Educational Research, Copenhagen.
- Rausch Attila (2013): Gyermekvédelmi szakellátásban nevelkedő gyermekek és fiatalok néhány jellemző iskolai problémája. *Iskolakultúra*, 23. 11. sz. 101–116.
- Rawsthorne, L. J. és Elliot, A. J. (1999): Achievement goals and intrinsic motivation: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 3. 4. sz. 326–344.
- Réthy Endréné (1999): Motiváció: felfogások, elképzelések, hitek. *Iskolakultúra*, 9. 9. sz. 56–59.
- Réthy Endréné (2001a): A tanulási motiváció elemzése. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón: Tanulmányok Nagy József tiszteletére*. Tankönyvkiadó, Budapest. 153–161.
- Réthy Endréné (2001b): Motivációs elképzelések. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *Pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 177–201.
- Réthy Endréné (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Revákné Markóczi Ibolya (2002): Motiváció a biológiatanításban. *A biológia tanítása*, 10. 4. sz. 7–12.
- Roeser, R. W., Midgley, C. és Urdan, T. C. (1996): Perceptions of school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioural functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88. 3. sz. 408–422.
- Roseman, I. J. (2008): Motivations and emotivations: approach, avoidance, and other tendencies in motivated and emotional behaviour. In: Elliot A. J. (szerk.): *Handbook of Approach and Avoidance Motivation*. Psychology Press, New York. 343–366.
- Ross, M. E., Shannon, D. M., Salisbury-Glennon, J. D. és Guarino, A. (2002): The patterns of adaptive learning survey: A comparison across grade levels. *Educational and Psychological Measurement*, 62. 3. sz. 483–497.
- Rueda, R. és Moll, L. C. (1999): A motiváció szociokulturális megközelítése. In: O'Neil H. F. Jr. és Drillings M. (szerk.): *Motiváció: elmélet és kutatás*. Vince Kiadó, Budapest. 129–148.

- Ryan, A. M. és Patrick, H. (2001): The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38. 2. sz. 437-460.
- Ryan, A. M., Gheen, M. H. és Midgley, C. (1998): Why do some students avoid asking for help? An examination of the interplay among students' academic efficacy, teachers' social-emotional role, and the classroom goal structure. *Journal of Educational Psychology*, 90. 3. sz. 528-535.
- Sallay Hedvig (2003): Serdülők jövő-orientációja: a szülői nevelés hatásai. *Magyar Pedagógia*, 103. 3. sz. 389-404.
- Sáska Géza (1991): Mit osztályoznak a tanárok? *Új Pedagógiai Szemle*, 41. 12. sz. 22-29.
- Sáska Géza (2012): Mit osztályoztak a matematikatanárok 2011-ben? *Educatio*, 21. 4. sz. 563-577.
- Schoenfeld, A. H. (2006): Design Experiments. In: Elmore, P. B., Camilli, G. és Green, J. (szerk.): *Handbook of Complementary Methods in Education Research*. American Educational Research Association and Lawrence Erlbaum Associates, Washington, DC & Mahwah, NJ. 193-206.
- Schutz, P. A. és Pekrun, R. (2007, szerk.): *Emotion in education*. Academic Press, San Diego, CA.
- Schwinger, M. és Wild, E. (2012): Prevalence, stability, and functionality of achievement goal profiles in mathematics from third to seventh grade. *Contemporary Educational Psychology*, 37. 1. sz. 1-13.
- Senko, C. Durik, A. M. és Harackiewicz, J. (2008): Historical Perspectives and New Directions in Achievement Goal Theory. In: Shah, J. és Gardner, W. (szerk.): *Handbook of Motivation Science*. The Guilford Press, New York. 100-113.
- Senko, C. és Miles, K. M. (2008): Pursuing their own learning agenda: How mastery-oriented students jeopardize their class performance. *Contemporary Educational Psychology*, 33. 4. sz. 561-583.
- Shih, S. S. (2005): Taiwanese sixth graders' achievement goals and their motivation, strategy use, and grades: An examination of the multiple goal perspective. *Elementary School Journal*, 106. 1. sz. 39-58.
- Sideridis, G. D. (2005): Classroom goal structures and hopelessness as predictors of day to day experience at school: Differences between students with and without learning disabilities. *International Journal of Educational Research*, 43. 4-5. sz. 308-328.
- Sideridis, G. D., Ageriadis, T., Georgiou, M., Siakali, M. és Irakleous, I. (2006): Do students with and without LD have accurate perceptions of their classrooms' goal structures? *Insights on Learning Disabilities*, 3. 2. sz. 9-23.
- Simons, J., Vansteenkiste, M., Lens, W. és Lacante, M. (2004): Placing motivation and future time perspective theory in a temporal perspective. *Educational Psychology Review*, 16. 2. sz. 121-139.
- Skaalvik, E. M. (1997): Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89. 1. sz. 71-81.
- Skaalvik, E. M. és Skaalvik, S. (2013): School goal structure: Associations with students' perceptions of their teachers as emotionally supportive, academic self-concept, intrinsic mo-

- tivation, effort, and help seeking behavior. *International Journal of Educational Research*, 61. 1. sz. 5–14.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P. és Wellborn, J. G. (2009): Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development. In: Wentzel, K. R. és Wigfield, A. (szerk.): *Handbook of Motivation at School*. Routledge, New York. 223–245.
- Stigler, J. W., Gallimore, R. és Hiebert, J. (2000): Using video surveys to compare classrooms and teaching across cultures: Examples and lessons from the TIMSS Video Studies. *Educational Psychologist*, 35. 2. sz. 87–100.
- Stipek, D., Givvin, K., Salmon, J. és MacGyvers, V. (1998): Can a teacher intervention improve classroom practices and student motivation in mathematics? *Journal of Experimental Education*, 66. 4. sz. 319–337.
- Stokes, D. E. (1997): *Pasteur's Quadrant: basic science and technological innovation*. The Brookings Institution, Washington.
- Szabó Mónika (2004): Motiváció. In: N. Kollár Katalin és Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest. 169–191.
- Szenczi Beáta (2010): Az olvasási motiváció: definíciók és kutatási irányok. *Magyar Pedagógia*, 110. 2. sz. 119–147.
- Szenczi Beáta (2011): Leendő és gyakorló tanítók meggyőződése az olvasási motivációról. In: Vidákovich Tibor és Habók Anita (szerk.): *PÉK 2011 – IX. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program – Előadás-összefoglalók*. Szegedi Tudományegyetem, Szeged. 73.
- Szenczi Beáta (2013): Olvasási motiváció 4., 6. és 8. osztályos tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, 113. 4. sz. 197–220.
- Szító Imre (1991): Az ökológiai megközelítés a pszichológiában. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 47. 2. sz. 215–232.
- Szokolyszky Ágnes és Düll Andrea (2006): Környezet – pszichológia. Egy ökológiai rendszer-szemléletű szintézis körvonalai. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 61. 1. sz. 9–34.
- Tamás Pál (2006, szerk.): *A tudásalapú társadalom kialakulása Magyarországon*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Tapola, A. és Niemivirta, M. (2008): The role of achievement goal orientations in students' perceptions of and preferences for classroom environment. *British Journal of Educational Psychology*, 78. 2. sz. 291–312.
- Tátrai Szilárd (2004): A kontextus fogalmáról. *Magyar nyelvőr*, 128. 4. sz. 479–494.
- Thrash, T. M. és Elliot, A. J. (2001): Delimiting and integrating the goal and motive constructs in achievement motivation. In: Efklides, A., Kuhl, J. és Sorrentino, R. (szerk.): *Trends and prospects in motivation research*. Kluwer Academic Publishers, Amsterdam. 3–21.
- Tímár Éva (1994): Városi és községi iskolák tanítási klímájának sajátosságai. *Magyar Pedagógia*, 94. 3–4. sz. 253–274.
- Tóth Edit (2010): Teszt alapú elszámoltathatóság a közoktatásban. *Iskolakultúra*, 20. 1. sz. 60–79.
- Tóth Edit (2011): Pedagógusok nézetei a tanulói teljesítmény-mérésekről. *Magyar Pedagógia*, 111. 3. sz. 225–249.
- Tóth Edit és Székely László (2011): Háttértényezők hatásának vizsgálata hierarchikus lineáris modellekkel. A 2007-es TIMSS-mérés matematika eredményeinek másodelemzése. *Magyar Pedagógia*, 111. 1. sz. 5–24.



- Tóth Edit, Csapó Benő és Székely László (2010): Az iskolák és osztályok közötti különbségek alakulása a magyar iskolarendszerben: egy longitudinális vizsgálat eredményei. *Közgazdasági Szemle*, 57. 9. sz. 798–814.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K. és Niemivirta, M. (2008): Achievement goal orientations and well-being: A person-centred analysis. *Learning and Instruction*, 18. 3. sz. 251–266.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K. és Niemivirta, M. (2011): Stability and change in achievement goal orientations: A person-centred approach. *Contemporary Educational Psychology*, 36. 2. sz. 82–100.
- Turner, J. C. (2010): Unfinished business: putting motivation theory to the “classroom test”. In: Urdan, T. és Karabenick, S. A. (szerk.): *Advances in Motivation and Achievement: The Decade Ahead: Applications and contexts of motivation and achievement*. Emerald, Bingley, U. K. 109–138.
- Turner, J. C. és Meyer, D. K. (2000): Studying and understanding the instructional contexts of classrooms: Using our past to forge our future. *Educational Psychologist*, 35. 2. sz. 69–85.
- Turner, J. C. és Patrick, H. (2008): How does motivation develop and why does it change? Reframing motivation research. *Educational Psychologist*, 43. 3. sz. 119–131.
- Turner, J. C., Gray, D. L., Anderman, L. H., Dawson, H. S. és Anderman, E. M. (2013): Getting to know my teacher: Does the relation between perceived mastery goal structures and perceived teacher support change across the school year? *Contemporary Educational Psychology*, 38. 4. sz. 316–327.
- Turner, J. C., Meyer, D. K., Midgley, C. és Patrick, H. (2003): Teacher discourse and sixth graders’ reported affect and achievement behaviors in two high-mastery/high-performance mathematics classrooms. *Elementary School Journal*, 103. 4. sz. 357–382.
- Turner, J. C., Midgley, C., Meyer, D. K., Gheen, M., Anderman, E., Kang, Y. és Patrick, H. (2002): The classroom environment and students’ reports of avoidance strategies in mathematics: A multimethod study. *Journal of Educational Psychology*, 94. 1. sz. 88–106.
- U. S. Department of State (é. n.): The U. S. Education System. 2012. 01. 08-i megtekintés, <http://usinfo.org/enus/education/overview/edlite-structure-us1.html>
- Urbán Gábor, Orosz Gábor, Kerepes Leila és Jánvári Miriam Ivett (2014): A 3x2 Teljesítés-Cél Kérdőív magyar nyelvű adaptációja. *Pszichológia*, 34. 1. sz. 73–97.
- Urdan, T. (1999, szerk.): *Advances in motivation and achievement. Volume 11: Motivation in context*. Stamford, CT: JAI Press.
- Urdan, T. (2004a): Can achievement goal theory guide school reform? In: Pintrich, P. R. és Maehr, M. L. (szerk.): *Advances in motivation and achievement: Motivating students, improving schools: The legacy of Carol Midgley*. Elsevier, Stamford. 361–392.
- Urdan, T. (2004b): Predictors of academic self-handicapping and achievement: Examining achievement goals, classroom goal structures, and culture. *Journal of Educational Psychology*, 96. 2. sz. 251–264.
- Urdan, T. (2004c): Using multiple methods to assess students’ perceptions of classroom goal structures. *European Psychologist*, 9. 4. sz. 222–231.
- Urdan, T. (2010a): The challenges and promise of research on classroom goal structures. Meece, J. L. és Eccles, J. S. (szerk.): *Handbook of Research on Schooling, Schools, & Human Development*. Routledge, Taylor & Francis Group, New York. 92–108.

- Urduan, T. (2010b): Unfinished business: putting motivation theory to the “classroom test”. In: Urduan, T. és Karabenick, S. A. (szerk.): *Advances in Motivation and Achievement: The Decade Ahead: Applications and contexts of motivation and achievement*. Emerald, Bingley, U.K. 109–138.
- Urduan, T. és Midgley, C. (2003): Changes in the perceived classroom goal structure and patterns of adaptive learning during early adolescence. *Contemporary Educational Psychology*, 28. 4. sz. 524–551.
- Urduan, T. és Schoenfelder, E. (2006): Classroom effects on student motivation: Goal. structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, 44. 5. sz. 331–349.
- Urduan, T. és Turner, J. C. (2005): Competence motivation in the classroom. In: Elliot, A. J. és Dweck, C. S. (szerk.): *Handbook of competence and motivation*. Guilford Press, New York. 297–317.
- Urduan, T., Kneisel, L. és Mason, V. (1999): The effect of particular instructional practices on student motivation: An exploration of teachers’ and students’ perceptions. In: Urduan, T. (szerk.): *Advances in motivation and achievement. Volume 11: Motivation in context*. Stamford, CT: JAI Press. 123–158.
- Urduan, T., Midgley, C. és Anderman, E. (1998): The role of classroom goal structure in students’ use of self-handicapping strategies. *American Educational Research Journal*, 35. 1. sz. 101–122.
- Usher, E. L. és Morris, D. B. (2012): Academic motivation. In: Seel, N. M. (szerk.): *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer, New York. 36–39.
- Van Yperen, N. W. (2006): A novel approach to assessing achievement goals in the context of the 2x2 framework: identifying distinct profiles of individuals with different dominant achievement goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32. 11. sz. 1432–1445.
- VandeWalle, D. (1997): Development and validation of a work domain goal orientation instrument. *Educational and Psychological Measurement*, 57. 6. sz. 995–1015.
- Várnai Dóra és Örkényi Ágota (2007): Iskola, kortárs kapcsolatok, kortárs bántalmazás. In: Németh Ágnes (szerk.): *Serdülőkorú fiatalok egészsége és életmódja*. Országos Gyermek-egészségügyi Intézet, Budapest. 158–170.
- Veczkó József (1986): *Gyerekek, tanárok, iskolák. Gyerekeink viszonya az iskolához*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Veidner János (2003): A motiváció, az érzékelés, az észlelés, az emlékezet, a megfigyelés szerepe a fizikatanításban II. *Módszertani közlemények*, 43. 4. sz. 147–151.
- Vígh Tibor (2008): Egy IRT-alapú nyelvi feladatbank létrehozásának módszertani kérdései: A német érettségi vizsgafeladatok elemzésének eredményei. *Magyar Pedagógia*, 108. 1. sz. 29–51.
- Vígh Tibor (2010): *Az idegen nyelvi érettségi működése és hatása a tanulói teljesítmények és a tanári nézetek tükrében*. PhD-értekezés. Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged.
- Vígh Tibor (2012): Qualitätskriterien in der Messung und Bewertung von Schreibfertigkeit: Die Ergebnisse einer Analyse mit dem Partial-Credit Modell. In: Arntz, R., Krings, H. P. és Kühn, B. (szerk.): *Autonomie und Assessment. Erträge des 3. Bremer Symposiums zum autonomen Fremdsprachenlernen*. AKS-Verlag, Bochum. 71–83.
- Vigotszkij, L. Sz. (1967): *Gondolkodás és beszéd*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

- Vigotszkij, L. Sz. (1971): *A magasabb pszichikus funkciók fejlődése*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Volet, S. (2001): Learning and motivation in context: A multi-dimensional and multi-level, cognitive-situative perspective. In: Volet, S. és Järvelä, S. (szerk.): *Motivation in learning contexts: Theoretical advances and methodological implications*. Pergamon Press, Amsterdam. 57–82.
- Volet, S. és Järvelä, S. (2001, szerk.): *Motivation in learning contexts: Theoretical and methodological implications*. Elsevier, Amsterdam.
- Walker, R. A., Pressick-Kilborn, K. J., Sainsbury, E. és MacCallum, J. (2010): A sociocultural approach to motivation: A long time coming but here at last. In: Timothy C. Urdan és Stuart A. Karabenick (szerk.): *Advances in Motivation and Achievement: The Decade Ahead: Applications and contexts of motivation and achievement*. Emerald, Bingley, U. K. 1–42.
- Wentzel, K. R. (1993): Social and academic goals at school: Motivation and achievement in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 13. 1. sz. 4–20.
- Wentzel, K. R. (2000): What is it that I'm trying to achieve? Classroom goals from a content perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 25. 1. sz. 105–115.
- Wentzel, K. R. (2009): Students' relationships with teachers as motivational contexts. In: Wentzel, K. R. és Wigfield, A. (2009, szerk.): *Handbook of Motivation at School*. Routledge, Taylor & Francis Group, New York. 301–322.
- Wentzel, K. R. és Wigfield, A. (2009, szerk.): *Handbook of Motivation at School*. Routledge, Taylor & Francis Group, New York.
- Willms, J. D. (2003): *Student engagement at school: A sense of belonging and participation (Results from PISA 2000)*. OECD, Paris.
- Wolters, C. A. (1999): The relationship between high school students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. *Learning and Individual Differences*, 3. 3. sz. 281–299.
- Wolters, C. A. (2004): Advancing achievement goal theory: using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96. 2. sz. 236–250.
- Wolters, C. A., Yu, S. és Pintrich, P. R. (1996): The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 11. 3. sz. 281–299.
- Wolters, C., Fan, W. és Daugherty, S. (2011): Teacher reported goal structures: Assessing factor structure and invariance. *Journal of Experimental Education*, 79. 1. sz. 1–29.
- Wu, M., Adams, R. J. és Wilson, M. R. (1998): *ACER ConQuest. Generalised Item Response Modelling Software*. ACER Press, Australia.
- Zimmerman, B. J. (2000): *Self-efficacy: An essential motive to learn*. *Contemporary Educational Psychology*, 25. 1. sz. 82–91.
- Zsigmond Anna (2005): *Amerika: Társadalom és oktatás. Fordulópontok az amerikai oktatáspolitikában*. Gondolat, Budapest.
- Zsiros Emese és Örkényi Ágota (2011): Iskola, kortársbántalmazás. In: Németh Ágnes és Költő András (szerk.): *Serdülőkorú fiatalok egészsége és életmódja 2010*. Országos Gyermekegészségügyi Intézet, Budapest. 103–112.
- Zusho, A. és Clayton, K. (2011): Culturalizing achievement goal theory and research. *Educational Psychologist*, 46. 4. sz. 239–260.



# NÉVMUTATÓ

- Adams, R. J. 92, 182  
Adelman, H. S. 28, 163  
Adesope, O. O. 89, 105, 163  
Ageriadis, T. 45, 58, 73, 82, 178  
Alexander, P. A. 18, 175  
Ames, C. 43, 44, 46, 47, 49, 55, 63, 64, 71, 74, 163  
Anderman, E. M. 28, 30–32, 41, 52, 53, 58–60, 64, 65, 74, 81, 82, 113, 163, 171, 174, 176, 180, 181  
Anderman, L. H. 28, 30–32, 57–59, 65, 74, 81, 82, 109, 120, 163, 168, 171, 174, 176, 180  
Andrich, D. A. 89, 163  
Archer, J. 47, 163  
Arts, J. A. R. 25, 163  
Askew, K. 118, 174  
Assor, A. 51, 172  
Atkinson, J. W. 48, 163  
Atkinson, R. C. 18, 48, 163, 164  
Atkinson, R. L. 18, 48, 163, 164  
Austin, J. T. 39, 40, 164
- Babad, E. 28, 164  
Bacsa, É. 42, 159, 164, 168  
Baranik, L. E. 48, 51, 70, 71, 115, 159, 164  
Barron, K. E. 50, 53, 62, 70, 71, 164, 168, 169  
Bastiaens, Th. 25, 169  
Bekéné, Z. K. 19, 20, 33, 164
- Bem, D. J. 18, 164  
Bempechat, J. 19, 164  
Ben-Eliyahu, A. 55, 64, 176  
Berliner, D. C. 18, 168  
Bickhard, M. H. 23, 27, 164  
Biehler, R. F. 19, 164  
Bielaczyc, K. 35, 165  
Blumenfeld, P. C. 25, 164  
B. Németh, M. 117, 164  
Boekaerts, M. 18, 25, 40, 164, 165  
Bong, M. 54, 120, 165  
Bonney, C. R. 74, 172  
Brdar, I. 116, 165  
Breland, B. T. 89, 169  
Brophy, J. E. 19, 27, 45, 53, 55, 60, 67, 134, 165, 169, 190  
Brower, A. M. 41, 165  
Butler, R. 59, 165  
Bynum, B. H. 48, 51, 164
- Cantor, N. 41, 165  
Carter, S. M. 53, 169  
Carver, C. S. 39, 40, 165  
Church, M. A. 52, 167  
Ciani, K. D. 59, 165  
Clayton, K. 83, 182  
Collins, A. 35, 165  
Connell, J. P. 19, 179  
Conroy, D. E. 69, 165  
Coulombe, S. 22, 165

- Csapó, B. 9, 22, 23, 81, 87, 89, 116, 117,  
119, 126, 129, 131, 164, 165, 170, 171,  
175, 177–180  
Csíkos, Cs. 9, 87, 166  
Csíkszentmihályi, M. 41, 166
- D. Molnar, É. 18–19, 21, 28, 40, 42, 118,  
166, 170  
Dai, D. Y. 20, 166  
Daugherty, S. 45, 182  
Dawson, H. S. 59, 74, 180  
Debus, R. 105, 173  
De Corte, E. 25, 28, 166  
Dela Rosa, E. 115, 159, 166  
Demetrovics, Zs. 39, 166  
Dermitzaki, I. 31, 166  
Dever, B. V. 74, 172  
Donovan, J. J. 89, 169  
Dowson, M. 32, 44, 69, 70, 166  
Dúll, A. 28, 179  
Durik, A. M. 12, 178  
Dutka, S. 63, 168  
Dweck, C. S. 46–48, 51, 64, 70, 71, 166,  
167, 169, 181
- Eccles, J. S. 166, 180  
Edelin, K. 57, 176  
Edwards, O. V. 89–91, 105, 175  
Efklides, A. 31, 166, 176, 179  
Elliot, A. J. 18, 39, 40, 46, 48, 50–53, 61, 62,  
69–72, 79, 82, 116, 165–167, 169, 175,  
177, 179, 181  
Elliott, E. S. 70, 167  
Emmons, R. A. 41, 167  
Entwistle, N. 25, 166  
Erőss, G. 68, 167
- Farsang, A. 19, 20, 33, 167  
Fazekasné, F. M. 66, 86, 170, 171  
Fejes, J. B. 11, 17, 18, 21, 22, 24, 27, 66, 79,  
83, 85, 86, 93, 96, 107, 111, 117, 118, 133,  
134, 141, 159, 165, 167, 168, 170
- Finney, S. J. 70, 71, 164, 168  
Flum, H. 27, 35, 37, 171  
Ford, M. E. 41, 168  
Freeman, T. M. 65, 120, 168, 174  
Friedman, R. 48, 167  
Fryer, J. W. 39, 40, 71, 167  
Fuchs, D. 63, 168  
Fuchs, L. S. 63, 168  
Fülöp, M. 20, 21, 42, 49, 50, 168
- Gage, N. L. 18, 168  
Galasi, P. 22, 168  
Gallimore, R. 30, 179  
Genoud, P. A. 30, 169  
Georgiou, M. 45, 58, 73, 82, 178  
Gheen, M. H. 58, 60, 74, 171, 174, 178, 180  
Gijsselaers, W. H. 25, 163  
Givens Rolland, R. 53, 80, 168  
Givvin, K. 64, 179  
Gliénke, B. B. 118, 174  
Golan, S. 51, 169  
Gonida, E. N. 54, 168  
Good, T. L. 19, 27, 169, 174  
Gorsuch, T. 142, 169  
Graham, S. 51, 169, 171  
Grant, H. 51, 169  
Gray, D. L. 59, 74, 180  
Gress, C. L. Z. 89, 105, 163  
Guarino, A. 80, 177  
Gulikers, J. 25, 169  
Gurtner, J. L. 30, 169  
Guthrie, J. T. 24, 169
- Habók, A. 117, 164, 179  
Hafsteinsson, L. G. 89, 169  
Hamlett, C. L. 63, 168  
Hanushek, E. A. 22, 169  
Harackiewicz, J. M. 12, 50, 51, 53, 62, 164,  
167, 169, 171, 178  
Hatzichristou, C. 59, 83, 177  
Herman, P. 65, 109, 113, 116, 174  
Hickey, D. T. 21, 25, 31, 83, 169  
Hiebert, J. 30, 179

- Higgins, E. T. 39, 169  
Hofer, S. M. 69, 165  
Holt, K. 65, 174  
Hricsovinyi, J. 25, 32, 171  
Hruda, L. 57, 74, 109, 163, 174, 176  
Hulleman, C. S. 51, 169  
Husman, J. 41, 169
- Irakleous, I. 45, 58, 73, 82, 178  
Ito, T. 59, 83, 176  
Izsó, L. 103, 110, 172
- Jacobs, J. E. 30, 169  
Jámbori, Sz. 9, 41, 108, 109, 122, 170  
Jánvári, M. I. 180  
Järvelä, S. 25, 29, 31, 33, 35, 37, 166, 169, 170, 173, 182  
Jin, P. 19, 170  
Joseph, D. 35, 165  
Józsa, G. 86, 170  
Józsa, K. 9, 11, 17–19, 21, 22, 24, 25, 27, 32, 41, 42, 46, 49, 66, 79, 85–87, 111, 117, 118, 131, 134, 160, 168, 170, 171  
Jussim, L. 30, 171
- Kang, Y. 58, 180  
Kaplan, A. 12, 19, 27, 35, 37, 43–45, 50, 51, 53, 55–57, 59, 60, 67, 69, 70, 74, 79, 82, 109, 111, 116, 134, 171, 172, 174, 176  
Karabenick, S. A. 51, 74, 169, 171, 172, 174, 180–182  
Karns, K. 63, 168  
Kasik, L. 9, 50, 168, 170, 171  
Katz, I. 27, 35, 37, 171  
Katzaroff, M. 63, 168  
Keller, J. M. 30, 171  
Kempner, T. M. 25, 164  
Kerepes, L. 49, 180  
Kertesi, G. 22, 172  
Ketskeméty, L. 103, 110, 172  
Kimko, D. D. 169  
Kindermann, T. A. 19, 179
- Kinyó, L. 117, 165  
Kiosseoglou, G. 54, 168  
Kirschner, P. A. 25, 172  
Kline, R. B. 138, 142, 172  
Kneisel, L. 45, 82, 181  
Kock, A. 25, 172  
Kontra, J. 89, 172  
Koskey, L. K. 74, 172  
Kozéki, B. 28, 80, 131, 172  
Körössy, J. 20, 39, 172  
Krajcik, J. S. 25, 164  
Kumar, R. 54, 172, 174
- Lacante, M. 41, 178  
Lance, C. E. 48, 51, 164  
Langston, C. A. 41, 165  
Latham, G. P. 40, 173  
Lau, K. L. 80, 115, 159, 172  
Lee, J. C. K. 41, 80, 115, 159, 163, 172, 176  
Leggett, E. L. 46, 48, 64, 71, 166  
Lens, W. 41, 53, 74, 169, 174, 178  
Levy-Tossman, I. 51, 172  
Lewin, K. 28, 172  
Liem, G. A. D. 41, 172  
Limón, M. 71, 172  
Linnenbrink, E. 42–44, 49, 51, 55, 57, 60–64, 81, 82, 109, 163, 173, 176  
Lippitt, R. 28, 172  
Locke, E. A. 40, 173  
Lodewyk, K. R. 25, 173  
Loncaric, D. 116, 165  
Low, R. 19, 170, 176
- MacCallum, J. 31, 83, 182  
MacGyvers, V. 64, 179  
Maehr, M. L. 12, 30, 32, 41, 43, 44, 46, 48, 51, 53–55, 56, 63, 67, 69, 70, 79, 116, 134, 163, 166, 169, 171, 173–175, 180  
Malmberg, L. 89, 105, 173  
Marchand, S. 22, 165  
Markus, H. 39, 173  
Marr, A. J. 20, 173  
Marsh, H. 89, 105, 173

- Martens, R. 18, 25, 164, 169  
 Martin, A. 46, 89, 105, 173, 174  
 Marton, M. 39, 173  
 Martos, T. 40, 173  
 Marzano, R. J. 21, 174  
 Mason, V. 45, 82, 173, 181  
 Masters, G. N. 89, 92, 174  
 Matos, L. 53, 74, 174  
 McCombs, B. L. 21, 65, 109, 113, 116, 174  
 McGregor, H. A. 51, 52, 69–71, 167  
 McInerney, D. M. 19, 32, 41, 44, 69, 70, 166, 172, 174  
 Meece, J. L. 24, 44, 63, 65, 82, 109, 113, 116, 118, 174, 175, 180  
 Merriënboer, J. 25, 166  
 Meyer, H. A. 30, 32, 43, 53, 57–58, 92, 173, 176, 180  
 Middleton, M. J. 50, 53, 57, 59, 74, 165, 171, 174, 176  
 Midgley, C. 30, 50–54, 57–60, 63–65, 69, 73, 74, 81, 83, 108, 113, 116, 141, 142, 144, 163, 171, 173, 174, 176, 177, 178, 180, 181  
 Miki, K. 73, 174  
 Miles, K. M. 53, 139, 160, 178  
 Miller, A. D. 31, 33, 35, 45, 174  
 Miller, R. B. 51, 175  
 Miller, S. D. 24, 44, 63, 65, 82, 174, 175  
 Mirny, A. 19, 164  
 Moll, L. C. 21, 30, 177  
 Moller, A. C. 48, 51, 166, 175  
 Molnár, É. 42, 168, 175  
 Molnár, Gy. 89, 91, 97, 117, 165, 170, 175  
 Monnard, I. 30, 169  
 Moore, A. L. 25, 169  
 Morgan, G. A. 21, 170, 175  
 Morris, D. B. 19, 181  
 Muis, K. R. 89–91, 105, 175  
 Murayama, K. 48, 61, 62, 69, 72, 79, 82, 116, 167, 175  
 Murdock, T. B. 30, 31, 33, 35, 45, 174, 175  
 Murphy, P. K. 18, 175  
 Nagy, Gy. 39, 166  
 Nagy, J. 18, 19, 24, 39, 175, 177  
 Nagy, M. 33, 175  
 Nahalka, I. 28, 175, 177  
 Nakaya, M. 59, 83, 176  
 Nelson, J. 174  
 Németh, E. 20, 175, 181, 182  
 Nesbit, J. 89, 105, 163  
 Nicholls, J. G. 46, 47, 175  
 Niedenthal, P. M. 41, 165  
 Niemivirta, M. 33, 40, 44, 51, 62, 65, 69–71, 80, 116, 164, 170, 175–177, 179, 180  
 Nolen, S. B. 45, 176  
 Norem, J. K. 41, 165  
 Nurius, P. 39, 173  
 Ohtani, K. 59, 83, 120, 176  
 Oka, E. R. 19, 176  
 Okada, R. 59, 83, 176  
 O’Keefe, P. A. 55, 64, 82, 134, 176  
 Orosz, G. 49, 180  
 Ortiga, Y. P. 41, 172  
 Osgood, D. W. 30, 169  
 Örkényi, Á. 119, 122, 181, 182  
 Patrick, H. 27, 30, 32, 36, 38, 45, 53, 55, 57, 58–60, 74, 81–83, 108, 109, 111, 134, 138, 145–147, 151, 158, 163, 176, 178, 180  
 Pekrun, R. 20, 48, 167, 178  
 Pellegrino, J. W. 25, 169  
 Pieper, S. L. 71, 168  
 Pintér, H. 19, 20, 33, 176  
 Pintrich, P. R. 20, 21, 29, 35, 37, 40, 42, 43, 48, 49, 50–52, 61, 62, 69, 70, 164–166, 169, 173, 175, 177, 180, 182  
 Polychroni, F. 59, 83, 177  
 Pressick-Kilborn, K. J. 31, 83, 182  
 Pulkka, A-T. 65, 177  
 Rasch, G. 89, 90, 173–175, 177  
 Rausch, A. 9, 24, 177

- Rawsthorne, L. J. 48, 51, 177  
Réthy, E. 9, 19, 21, 33, 46, 177  
Revákné, M. I. 19, 20, 33, 177  
Rijavec, M. 80, 116, 165, 176  
Robustelli, S. L. 30, 171  
Roeser, R. W. 52, 53, 59, 83, 174, 177  
Roseman, I. J. 19, 177  
Ross, M. E. 80, 177  
Rueda, R. 21, 30, 177  
Ryan, A. M. 30, 32, 45, 55, 57, 59, 60, 74,  
82, 108, 109, 111, 134, 138, 145–147, 151,  
158, 176, 178
- Sainsbury, E. 31, 83, 182  
Salisbury-Glennon, J. D. 177  
Sallay, H. 41, 178  
Salmela-Aro, K. 51, 62, 65, 167, 180  
Salmon, J. 64, 179  
Sáska, G. 81, 178  
Scheier, M. F. 39–40, 165  
Schoenfeld, A. H. 35, 178  
Schoenfelder, E. 42, 181  
Schutz, P. A. 20, 178  
Schwinger, M. 66, 178  
Segers, M. S. R. 25, 163  
Senko, C. 12, 51, 53, 139, 160, 169, 178  
Shannon, D. M. 80, 177  
Sheldon, K. M. 59, 165  
Shih, S. S. 116, 159, 178  
Siakali, M. 45, 58, 73, 82, 178  
Sideridis, G. D. 45, 58, 59, 73, 82, 83, 134,  
177, 178  
Simons, J. 41, 178  
Sjogren, D. D. 48, 173  
Skaalvik, E. M. 52, 59, 70, 178  
Skaalvik, S. 59, 178  
Skinner, E. A. 19, 34, 179  
Sleegers, P. 25, 172  
Smith, E. E. 18, 164  
Snowman, J. 19, 164  
Stanley, L. J. 48, 51, 164  
Sternberg, R. J. 20, 166  
Stigler, J. W. 179  
Stipek, D. 64, 179
- Stokes, D. E. 29, 179  
Summers, J. J. 59, 165
- Szabó, M. 19, 179  
Szabó, Á. 86, 171  
Székely, L. 32, 117, 179, 180  
Szenczi, B. 9, 18–19, 22, 25, 32, 86, 171, 179  
Szitó, I. 179  
Szokolszky, Á. 28, 179
- Tamás, P. 22, 165, 173, 179  
Tapola, A. 44, 65, 179  
Tátrai, Sz. 28, 179  
Tauer, J. M. 53, 169  
Taylor, L. 28, 163  
Thomas, R. C. 171  
Thrash, T. M. 48, 50, 167, 169, 179  
Tímár, É. 28, 179  
Tóth, E. 32, 50, 68, 117, 165, 168, 171, 179,  
180  
Tremblay, J. 22, 165  
Tuominen-Soini, H. 51, 62, 65, 180  
Turner, J. C. 27, 30–32, 35–37, 53, 57–59,  
67, 74, 83, 111, 176, 180, 181
- Urbán, G. 49, 180  
Urdan, J. C. 29, 31, 35, 42, 44, 45, 51–53,  
55, 59, 60, 63, 64, 67, 68, 73, 74, 80, 82,  
83, 108, 111, 120, 134, 141, 142, 144, 169,  
171, 174, 177, 180–182  
Usher, E. L. 19, 181
- Vancouver, J. B. 39, 40, 163, 164  
VandeWalle, D. 181  
Van Nuland, H. 18, 164  
Vansteenkiste, M. 41, 53, 74, 174, 178  
Van Yperen, N. W. 69, 181  
Varga, J. 22, 168, 172  
Várnai, D. 122, 181  
Veczkó, J. 80, 181  
Veidner, J. 19, 20, 33, 181

- Verschaffel, L. 25, 164, 166  
Vigh, T. 9, 89, 159, 168, 181  
Vigotszkij, L. Sz. 28, 31, 181, 182  
Voeten, M. J. M. 25, 172  
Volet, S. 25, 29–31, 35, 37, 166, 169, 170, 173, 182  
Vonsecker, C. 24, 169  
Voulala, K. 54, 168
- Walker, R. A. 31, 83, 182  
Wellborn, J. G. 19, 179  
Wentzel, K. R. 23, 27, 30, 41, 171, 174, 179, 182  
White, R. 28, 172  
Wigfield, A. 19, 23, 24, 27, 166, 169, 171, 174, 179, 182  
Wild, E. 66, 178
- Willms, J. D. 109, 182  
Wilson, M. R. 92, 182  
Winne, P. H. 25, 89–91, 105, 173, 175  
Wolters, C. A. 31, 35, 45, 51–53, 62, 74, 81, 182  
Woolley, M. E. 74, 172  
Wu, M. 92, 182
- Yamauchi, H. 73, 80, 174, 176  
Yang, R. K. 21, 175  
Zimmerman, B. J. 18, 182  
Zusho, A. 83, 182
- Zsigmond, A. 68, 182  
Zsiros, E. 119, 182

# ÁBRAJEGYZÉK

1. ábra. A motiváció általános folyamatmodellje (Skinner és munkatársai, 2009. 232. o.)	34
2. ábra. A tanulási környezet összetevőire utaló fogalmak a célorientációs elmélet alapján	55
3. ábra. Elemzési keret a célorientációk és a célstruktúrák együttes, teljesítménnyel kapcsolatos változókra kifejtett hatásának vizsgálatához (Murayama és Elliot, 2009, 433. o.)	61
4. ábra. A vizsgálatssorozat menete	84
5. ábra. Az elsajátítási célok személyitem-térképei 4–7. évfolyamon az első adatfelvétel alapján	95
6. ábra. Az elsajátítási célok személyitem-térképei 5. évfolyamon a második adatfelvétel alapján	99
7. ábra. Az elsajátítási célstruktúra és a tanulási környezet néhány tényezőjének összefüggés-rendszere	139

# TÁBLÁZATJEGYZÉK

1. táblázat. A motivációtudomány különböző típusú kutatásai (Pintrich, 2003. 669. o.)	29
2. táblázat. Az elsajátítási és a viszonyító cél meghatározásai (Maehr és Meyer, 1997, 388. o.)	43
3. táblázat. A célok teljesítménykereső és teljesítménykerülő formái (Linnenbrink és Pintrich, 2001, 254. o.)	49
4. táblázat. A célorientációkat befolyásoló körülmények szempontjai (TARGET) (Kaplan és Maehr, 2007, 159. o.)	56
5. táblázat. A vizsgálatssorozat mintáinak évfolyamok szerinti megoszlása	85
6. táblázat. A tanulók megoszlása a szülők iskolai végzettsége szerinti bontásban a harmadik mérésben (%)	87
7. táblázat. Példák a kérdőív első változatának állításaiból	92
8. táblázat. A Tanulói célok kérdőív elsajátítási skáláihoz tartozó tételek empirikus paraméterei 4–7. évfolyamon az első adatfelvétel alapján	94
9. táblázat. Az elsajátítási teljesítménykereső cél kérdőívtételei és átlagos támogatottságuk a 4–7. évfolyamon az első adatfelvétel alapján	96
10. táblázat. A lefedettség növelése érdekében viszonyítási pontként használt és néhány új kérdőívtétel az első adatfelvétel alapján	97
11. táblázat. A Tanulói célok kérdőív elsajátítási skáláihoz tartozó tételek empirikus paraméterei 5. évfolyamon a második adatfelvétel alapján	98
12. táblázat. A Tanulói célok kérdőív tételeinek empirikus paraméterei 5–8. évfolyamon a harmadik adatfelvétel alapján	101
13. táblázat. A Tanulói célok kérdőív faktoranalízise 5–8. évfolyamon a harmadik adatfelvétel alapján	104
14. táblázat. A Tanulói célok kérdőív megbízhatósági mutatói (Cronbach- $\alpha$ ) 5–8. évfolyamon a harmadik adatfelvétel alapján	105
15. táblázat. Az Osztálytermi környezet kérdőív skálái	108
16. táblázat. Az Osztálytermi környezet kérdőív érvényes skáláinak megbízhatósági mutatói (Cronbach- $\alpha$ ) évfolyamok szerinti és a teljes mintán a harmadik adatfelvétel alapján	111
17. táblázat. A célorientációk összehasonlítása évfolyamok szerint	114
18. táblázat. A célorientációk korrelációi (Baranik és mtsai, 2010, 274. o. részlet)	115



19. táblázat. A célorientációk osztályok közötti különbségét jellemző F értékek	118
20. táblázat. A célorientációk korrelációi a tanulók nemével és a szülők iskolai végzettségével	119
21. táblázat. A célstruktúrák összehasonlítása évfolyamok szerint	120
22. táblázat. A célstruktúrák korrelációi évfolyamok szerint és a teljes mintán	120
23. táblázat. A célstruktúrák osztályok közötti különbségét jellemző F értékek	121
24. táblázat. A célstruktúrák összefüggése osztályonként: a legkisebb és a legnagyobb összefüggést tükröző korrelációs együtthatók évfolyamonként és a teljes mintán	121
25. táblázat. A célorientációk korrelációi a tanulók nemével és a szülők iskolai végzettségével	122
26. táblázat. A tanári tevékenységeket és a társas környezetet leíró változók összehasonlítása évfolyamok szerint	124
27. táblázat. A tanári tevékenységeket és a társas környezetet leíró változók közötti korrelációk a teljes mintán	125
28. táblázat. A célorientációk korrelációi a tanulók nemével és a szülők iskolai végzettségével a teljes mintán	126
29. táblázat. A tanári tevékenységeket és a társas környezetet leíró változók osztályok közötti különbségét jellemző F értékek	127
30. táblázat. A célorientációk és a matematikaosztályzat korrelációi évfolyamok szerint és a teljes mintán	130
31. táblázat. A célorientációk és a szorgalomosztályzat korrelációi évfolyamok szerint és a teljes mintán	131
32. táblázat. Az osztályzatokkal mint függő változókkal végzett regresszióelemzések eredményei (független változók: célok)	132
33. táblázat. A célorientációk és a célstruktúrák korrelációi	133
34. táblázat. A célokkal mint függő változókkal végzett regresszióelemzések eredményei (független változók: célstruktúrák)	134
35. táblázat. A célstruktúrák korrelációi a tanári tevékenységekkel és a társas környezetet leíró változókkal	135
36. táblázat. A célstruktúrákkal mint függő változókkal végzett regresszióelemzések eredményei (független változók: tanári tevékenységek és társas környezet tényezői)	136
37. táblázat. Az elsajátítási célstruktúrával mint függő változóval végzett regresszióelemzés évfolyamok szerint (független változók: tanári tevékenységek és társas környezet tényezői)	137
38. táblázat. A viszonyító célstruktúrával mint függő változóval végzett regresszióelemzés évfolyamok szerint (független változók: tanári tevékenységek és társas környezet tényezői)	138
39. táblázat. Az Osztálytermi célstruktúrák kérdőív factorszerkezete	143
40. táblázat. Az Osztálytermi célstruktúrák kérdőív skáláinak leíró statisztikája	143
41. táblázat. Tematikus kategóriák meghatározása és példák a tanulók válaszaiból	149
42. táblázat. Az elsajátítási célstruktúra tanári viselkedésre fókuszáló instrukcióval használt állításaira adott válaszok megoszlása az egyes kategóriák között (%)	153

43. táblázat. Az elsajátítási célstruktúra az osztályterem egészére fókuszáló instrukcióval használt állításaira adott válaszok megoszlása az egyes kategóriák között (%)	154
44. táblázat. A viszonyító célstruktúra tanári viselkedésre fókuszáló instrukcióval használt állításaira adott válaszok megoszlása az egyes kategóriák között (%)	156
45. táblázat. A viszonyító célstruktúra az osztályterem egészére fókuszáló instrukcióval használt állításaira adott válaszok megoszlása az egyes kategóriák között (%)	157

# MELLÉKLETEK



1. melléklet. A TARGET ajánlásainak összehasonlítása a hagyományos osztálytermi környezettel (Brophy, 2004, 104–105. o.)

TARGET	Hagyományos gyakorlat	
Feladat	Tankönyvalapú tanterv követése, a hangsúly a tankönyvből való olvasáson, az ismétlődő órákon, a munkafüzet feladatain és a teszteken van. Minden tanuló ugyanazt az inputot kapja, és ugyanazt a feladatot végzi el. A hangsúly a tartalom lefedésén és a memorizáláson van. A motiváció eszköze elsősorban az osztályozás, amelyet kiegészíthetnek a külső jutalmazás különböző formái.	Változatos feladatok alkalmazása, amelyeket a tanulók érdekesnek találhatnak, és amelyek a tanulók belső motivációjára, tapasztalataira és hátterére építenek. A feladatok bevezetése során hangsúlyozzák, hogy azok milyen célokat szolgálnak. Az alkalmazott feladatokkal töreksenek arra, hogy maximalizálják a tanulók belső motivációját, segítsék a tanulókat abban, hogy értékeljék azt, amit tanulnak. (A hangsúly tehát nem a teszteken, az osztályzatokon vagy a külső jutalmakon van.) Annak érdekében, hogy biztosítsák a feladatok optimális kihívást jelentő voltát, olyan készségeket tanítanak, amelyek segítik a célok kitűzését az önszabályozást, és, ha szükséges, információforrásokat és különböző nehézségű feladatokat adnak a tanulóknak.
Irányítás	A pedagógus diktálja a szabályokat, hozza meg egyoldalúan a tantervvel és a tantervi munkával kapcsolatos döntéseket. A tanulók viselkedése az iskola és a tanterem szigorú szabályaihoz kötött, tanulási lehetőségeiket a pedagógus és a tankönyv határozza meg.	Hatalommegosztás érvényesül a tanuló és a pedagógus között, a tanulók szükségleteit és érzeit, valamint a tananyaggal kapcsolatos kérdéseiket és érdeklődését figyelembe veszik. A tanulóknak gyakran van lehetőségük arra, hogy eldönthessék, mit csinálnak és hogyan. A tanulók beleszólhatnak az osztálytermi szabályok vagy a tanulási lehetőségek kialakításába.
Elismerés	Ha nincs is kimondva, de a tanuló között állandó a verseny az elismerésért és a jutalomért. Bizonyos tanulók állandóan jó osztályzatokat kapnak, munkájukat dicséréssel illetik és nyilvánosan bemutatják. Ezek a tanulók minden rendelkezésre álló versenyt vagy díjat megnyernek. Más tanulókat ritkán vagy soha nem ismernek el vagy jutalmaznak, mivel az elismerés elsősorban vagy teljes mértékben a teljesítmény abszolút szintjétől függ, és nincs tekintettel arra, milyen egyéni különbségek vannak a tanuló között a tekintetben, hogy mekkora erőfeszítésükbe kerül az adott eredmény elérése.	Minden tanuló elismerésben részesül, aki valamilyen haladást ér el, azaz nemcsak a legjobban teljesítők kapnak elismerést. Nemcsak a teszteken elért jó eredményeket, hanem a tanulók sokféle más teljesítményét is elismerik. Az elismerés alapja az egyénileg kitűzött cél elérése érdekében mutatott fejlődés. Az elismerés leggyakoribb formája az erőfeszítések és a haladás elismerése, amely négyesemközt történik. Itt tehát nem a legjobban teljesítők nyilvános ünnepléséről beszélünk.

TÁRGY	Hagyományos gyakorlat	
Csoportmunka	Az osztály egyének összessége, nem pedig egy koheziós közösség. A tanulók gyakran lépnek interakcióba a pedagógussal, egymással azonban ritkán, a feladatokon többnyire egyedül dolgoznak. Ha egyáltalán van csoportba rendezés, akkor annak a versenyzés, a képességek vagy eredmények szerinti megkülönböztetés a célja.	Az osztály olyan tanulók közössége, amely közösen kialakított normák és elvárások szerint működik. A tanulók gyakran dolgoznak párokban vagy kis csoportokban, ennek megfelelően a tudás társas konstrukció. A csoportoknak adott feladatok változatosság, és a barátság, a közös érdeklődés vagy egyéb tényezőkhöz alapulnak, de nem a teljesítményszinten. A tanulókat a kooperációra ösztönzik, nem pedig a versengésre.
Értékelés	Minden tanulót ugyanazokkal az értékelési eszközökkel értékelnek (általában hagyományos tesztek segítségével). A visszajelzés gyakran nyilvános, és a teljesítmény abszolút szintjét hangsúlyozza (a helyesen megválasztott itemek száma vagy százaléka egy teszt során). Az értékelés lehet normatív összehasonlítás is (egy diák relatív teljesítménye az osztályon vagy egy nagyobb mintán belül). Az értékelést gyakran úgy kapják a tanulók, hogy azt érezzék, egy-egy alkalommal a teljesítménykapacitásuk fix szintjét értékelték a képességfejlesztéshez vezető út egy értékes állomása helyett.	Az értékelés különböző eszközök segítségével zajlik, a hangsúly azon van, hogy segítsenek a tanulóknak felismerni és értékelni fejlődésüket az egyéni céljaik elérése felé vezető úton. Ezen értékelés osztályzatokra történő váltása úgy történik, hogy a tanulóknak lehetőségük van javítótesztet írni, át dolgozni munkájukat egy-egy feladat esetében, vagy más módon javítani az eredetileg rossz eredményeken.
Idő	A tanár és a tanulók szigorú menetrendet követnek. Mindennap 30-60 perces időintervallumokra van beosztva. Az olyan feladatokat, amelyek több időt igényelnek, kihagyják a tantervből, sőt még a tervezett feladatokat is gyakran lerövidítik vagy félbeszakítják, és egy másik nap folytatják, hogy befejezzenek az időbe.	Az idő kezelése rugalmas, így többféle feladat bevezethető a tantervbe. Sőt, ahelyett hogy mindig megmondanák a tanulóknak, mit csináljanak és mikor, gyakran előfordul, hogy a tanulók nagyobb projekteken dolgoznak. Ezen munka során önállóan kell beosztaniuk az idejüket, és önállóan kell kezelniük a különböző tanulási forrásokat (ilyen lehet például az információs forrásokkal való interakció vagy az együttműködés az osztálytársakkal). Ha szükségük van rá, a tanulók kaphatnak plusz időt egy-egy feladat teljesítésére.

2. melléklet. Az elsajátítási célok személyitem-térképei 5–8. évfolyamon  
a harmadik adatfelvétel alapján

<i>Elsajátítási teljesítménykereső cél</i>			<i>Elsajátítási teljesítménykerülő cél</i>		
logit	személy	tétel	logit	személy	tétel
			3		
11					
10					
9			2		
8				X	
	X			X	
	XX			XX	
7	XX			XX	
	XX			X	
	XX			XX	
6	XXXX			XXX  19.4	
	XXX			XXX	
	XXXX		1	XXX	
	XXXX			XXXX  14.4	
5	XXXXX			XXXXX	
	XXXXX			XXXX  08.4 27.4	
	XXXXX			XXXXX	
4	XXXXXX			XXXXXXXX	
	XXXXXX			XXXXXXXX	
	XXXXXXXX  31.4			XXXXXXXX  19.3	
3	XXXXXXXX  25.4			XXXXXXXX	
	XXXXXX  16.4 21.4			XXXXXXXX  14.3	
	XXXXXX			XXXXXX  08.3	
2	XXXXXXXX		0	XXXXXXXX	
	XXXXXXXX			XXXXXXXX  27.3	
	XXXXXXXX  31.3			XXXXXXXX  08.2 14.2 19.2	
	XXXXXXXX			XXXXXXXX	
1	XXXXXXXX  25.3			XXXXXX	
	XXXXXX			XXXXXXXX  08.1 14.1	
	XXXX  16.3 21.3			XXXX  19.1	
0	XXXXX			XXXX  27.2	
	XXXXX			XXXX	
	XXX			XXX	
-1	XXX  31.2		-1	XX	
	XX  25.2			XX	
	XX  16.2 21.2			XX  27.1	
	X			X	
-2	X  25.1 31.1			X	
				X	
	21.1			X	
-3					
	16.1				
-4			-2		
-5					
-6					

Megjegyzés: minden 'x' 6 tanulót jelöl.

3. melléklet. A viszonyító célok személyitem-térképei 5–8. évfolyamon  
a harmadik adatfelvétel alapján

<i>Viszonyító teljesítménykereső cél</i>			<i>Viszonyító teljesítménykerülő cél</i>		
logit	személy	tétel	logit	személy	tétel
9			6		
8			5		
7			4		
6			3		
5	X		2	X	
4	XX		1	XX	
3	XXX		0	XX	
2	XXX		-1	XX	
1	XXX		-2	X	
0	XXX		-3	X	
-1	XXX		-4	X	
-2	XXX		-5	X	
-3	XXX		-6	X	
-4	XXX		-7	X	
-5	XXX		-8	X	
-6	XXX		-9	X	
-7	XXX				
-8	XXX				
-9	XXX				

Megjegyzés: minden 'x' 6 tanulót jelöl.



4. melléklet. A tanulást kerülő cél személyitem-térképe 5–8. évfolyamon  
a harmadik adatfelvétel alapján

<i>Tanulást kerülő cél</i>		
logit	személy	tétel
5		
4		
	X	
	X	
3	X	
	XX	
	XX 01.4	
	XX	
	XX	
	XXX	
2	XXX 11.4	
	XXX	
	XXX	
	XXXXXX 18.4 29.4	
	XXXX 01.3	
	XXXXXX	
1	XXXXXX	
	XXXXXX 11.3	
	XXXXXX	
	XXXXXXXX 18.3 29.3	
	XXXXXXXX	
	XXXXXXXX	
0	XXXXXXXX	
	XXXXXXXX	
	XXXXXXXX	
	XXXXXXXX	
	XXXXXXXX 01.2 11.2	
	XXXXXX 29.2	
-1	XXXX 18.2	
	XXXX	
	XXXX	
	XX 01.1	
	XX 11.1 29.1	
-2	XX	
	X 18.1	
	X	
	X	
	X	
-3		
-4		

Megjegyzés: minden 'x' 6 tanulót jelöl.

## 5. melléklet. A Tanulói célok kérdőív

Skálák, tételek	Tételek sorszáma		
	I. mérés	II. mérés	III. mérés
<b>Elsajátítási teljesítménykereső cél</b>			
Arra törekszem matekból, hogy teljesen megértsem a tananyagot.	8.	41.	16.
Matekból a célom, hogy megértsek annyit, amennyit csak lehet.	–	32.	21.
Fontos célom, hogy matekból annyit tudjak, amennyit csak lehet.	–	–	25.
Fontos célom matekból, hogy a lehető legtöbb részletet megtanuljam.	–	–	31.
<b>Elsajátítási teljesítménykerülő cél</b>			
El akarom kerülni matekból, hogy ne értsem a tananyag minden részletét.	–	44.	8.
Egyik célom elkerülni, hogy matekból kevesebbet tudjak annál, mint amennyit lehetne.	17.	45.	14.
Fontos célom elkerülni, hogy matekból kevesebbet tanuljak meg annál, mint amennyit meg tudnék tanulni.	9.	55.	19.
Fontos célom elkerülni matekból, hogy legyen olyan részlet, amit nem tudok.	–	–	27.
<b>Viszonyító teljesítménykereső cél</b>			
Matekból a célom, hogy az osztálytársaimnál jobbnak tartsanak.	–	–	12.
Fontos célom matekból, hogy jobb legyek, mint a többiek.	29.	21.	15.
Egyik célom, hogy a többieknél jobb legyek matekból.	–	–	20.
Arra törekszem matekból, hogy az osztálytársaimnál jobb legyek.	–	6.	28.
<b>Viszonyító teljesítménykerülő cél</b>			
El akarom kerülni, hogy gyengének lássanak matekból.	–	35.	5.
Fontos célom matekból, hogy ne legyek rosszabb, mint a többiek.	–	29.	7.
El akarom kerülni, hogy gyenge matekosnak gondoljanak.	–	–	24.
Arra törekszem, hogy a többieknél ne legyek gyengébb matekos.	5.	10.	26.
<b>Tanulást kerülő cél</b>			
A matekfeladatokat próbálom a lehető legkevesebb munkával elvégezni.	1.	4.	1.
Próbálom minél kevesebb munkával megoldani a matekfeladatokat.	–	–	11.
A matekfeladatokat próbálom a lehető leggyorsabban befejezni.	19.	36.	18.
Az egyik célom, hogy minél hamarabb végezzek a matekfeladatokkal.	13.	25.	29.

6. melléklet. Az Osztálytermi környezet kérdőív faktoranalízise a teljes mintán a harmadik adatfelvétel alapján

	Faktorok										
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
Saját érték	4,0	3,0	2,9	2,8	2,8	2,7	2,2	2,1	1,9	1,9	1,9
Variancia (%)	8,4	6,3	6,1	5,9	5,9	5,8	4,7	4,6	4,1	4,1	4,0
Kumulatív variancia (%)	8,4	14,7	20,8	26,8	32,7	38,5	43,2	47,7	51,8	55,9	59,9
<b>Skálák, tételek</b>											
Tanári támogatás											
A tanár érdeklődést mutat minden diák tanulása iránt.	0,26	-0,08	0,15	0,04	0,13	<b>0,65</b>	0,18	-0,01	0,04	0,00	0,02
A tanár külön segítséget nyújt, ha a diákoknak szükségük van rá.	0,19	-0,03	-0,06	0,05	0,24	<b>0,67</b>	0,05	0,25	0,01	0,12	0,04
A tanulók könyvekből és egyéb nyomtatott anyagból dolgoznak. (N)	-0,12	-0,23	0,15	0,09	-0,04	0,39	0,12	-0,02	0,14	-0,14	0,12
A tanár segít a diákoknak a tanulásban.	0,18	-0,08	0,14	0,04	0,15	<b>0,70</b>	0,15	0,18	0,10	-0,03	0,02
A tanár addig magyarázza az anyagot, amíg mindenki meg nem érti.	0,37	-0,03	-0,06	0,09	0,18	<b>0,52</b>	0,02	0,23	0,10	-0,06	0,01
A tanár lehetővé teszi a diákok számára, hogy kifejtsek véleményüket.	0,37	-0,07	0,02	0,17	0,12	<b>0,53</b>	0,11	0,01	-0,03	0,01	0,01
Fegyelmezési problémák											
A diákok nem figyelnek oda arra, amit a tanár mond.	-0,09	<b>0,70</b>	0,01	-0,03	-0,12	-0,03	-0,01	0,13	-0,08	0,09	-0,05
Az órán zaj és fegyelmezetlenség van.	-0,03	<b>0,80</b>	-0,02	-0,03	0,03	-0,09	-0,13	-0,02	-0,10	0,08	0,06
A tanárnak sokaig kell várnia arra, hogy az osztály elcsendesedjen.	-0,01	<b>0,79</b>	0,00	-0,10	0,05	-0,09	-0,06	-0,01	0,05	-0,07	0,18
A diákok nem tudnak jól dolgozni.	-0,08	<b>0,66</b>	0,05	-0,09	-0,17	-0,13	0,02	-0,04	0,06	0,06	0,02



	Faktorok										
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
A matektanár nem engedi, hogy a tanulók kinevessék egymás ötleteit, elképzeléseit.	0,12	-0,05	-0,03	-0,01	0,19	0,11	<b>0,79</b>	0,08	0,07	0,07	0,01
A matektanár nem engedi, hogy kinevessük azt, aki rossz választ ad.	0,15	-0,03	0,04	0,00	0,14	0,21	<b>0,77</b>	0,14	-0,01	-0,04	0,01
A matektanár nem engedi, hogy a tanulók rosszat mondjanak egymásról.	0,28	-0,15	0,06	0,05	0,12	0,17	<b>0,68</b>	0,18	0,14	-0,06	0,00
Versenyeztetés											
Matekórán az kaphat jó jegyet, aki a többiekénél jobb volt.	0,01	0,10	0,16	0,05	0,06	0,04	-0,10	0,17	0,17	<b>0,63</b>	0,10
Matekórán versenyezni kell a tanulóknak a jó jegyért.	-0,05	0,04	0,10	-0,01	0,04	-0,07	0,01	-0,11	0,08	<b>0,79</b>	0,09
A matektanár versenyezteti a tanulókat a jó jegyért.	0,04	0,05	0,11	-0,10	-0,11	0,00	0,07	-0,11	0,05	<b>0,74</b>	0,13
Feladat											
Érdekes feladatokat oldunk meg matekórán.	<b>0,70</b>	-0,05	-0,06	0,16	-0,05	-0,20	-0,15	0,09	-0,05	0,00	0,19
Matekórán olyan játékokat is játszani szoktunk, amiből tanulni lehet.	<b>0,58</b>	0,10	-0,12	0,17	0,07	-0,12	-0,20	-0,02	-0,27	-0,07	0,13
Olyan feladatokat oldunk meg matekórán, amelyek az iskolán kívül is hasznosak.	<b>0,63</b>	0,11	-0,05	0,07	-0,01	-0,25	-0,05	0,05	-0,24	-0,06	0,24
A matekóráink gyorsan eltelnének.	<b>0,55</b>	-0,05	-0,03	0,03	-0,19	-0,21	-0,23	0,13	-0,14	-0,12	0,03
Hasznos feladatokat oldunk meg matekórán.	<b>0,71</b>	-0,08	-0,07	0,09	-0,20	-0,07	-0,15	0,11	-0,15	-0,08	0,06

	Faktorok										
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
Változatos feladatokat oldunk meg matekórán.	<b>0,63</b>	-0,04	-0,14	0,09	-0,02	-0,08	-0,12	0,09	-0,22	-0,13	0,22
Tanulók csoportosítása											
Ha csoportban kell dolgozni a jó és rossz matekosok külön csoportba kerülnek.	-0,08	0,09	0,08	0,03	0,02	0,06	-0,08	-0,12	-0,04	0,24	<b>0,54</b>
A jobb matekosok nehezebb feladatokat szoktak kapni.	0,14	0,13	0,06	-0,05	0,10	0,00	0,04	0,12	0,08	0,07	<b>0,82</b>
A gyengébb matekosok könnyebb feladatokat szoktak kapni.	0,20	0,13	0,12	-0,04	0,03	0,06	0,06	0,09	0,08	0,06	<b>0,81</b>
Egyéni felelősséget hangsúlyozó számonkérés											
Matekórán gyakran beszélünk arról, hogy milyen feladatok lesznek a dolgozatban.	0,26	-0,03	-0,03	0,06	0,17	0,12	0,10	<b>0,73</b>	0,07	0,04	0,06
A matektanár el szokta mondani, hogy milyen típusú feladatok lesznek a dolgozatban.	0,21	-0,01	0,05	0,00	0,15	0,18	0,09	<b>0,79</b>	0,02	0,01	0,00
Tudni szoktuk előre, ha matekból dolgozatot írunk.	0,09	-0,07	0,22	-0,02	-0,05	0,13	0,22	<b>0,61</b>	-0,05	-0,21	0,05
Elsajátítási célstruktúra											
Az osztályunkban fontos a kitartó munka matekból.	0,32	-0,10	0,29	0,15	<b>0,58</b>	0,10	0,12	0,13	0,11	0,02	0,06
A tananyag megértése matekból fontos cél az osztályunkban.	0,20	-0,12	0,22	0,01	<b>0,68</b>	0,20	0,14	0,05	0,08	0,01	0,01
Az új dolgok tanulása matekból fontos cél az osztályunkban.	0,31	-0,07	0,21	0,09	<b>0,66</b>	0,12	0,16	0,08	0,06	0,06	0,10

	Faktorok										
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
A matekfeladatok megértése fontos cél az osztályunkban.	0,24	-0,07	0,26	0,11	<b>0,66</b>	0,27	0,15	0,04	0,08	-0,04	0,05
Az osztályunkban fontos, hogy értsük is az anyagot matekból, ne csak bemagoljuk.	0,39	-0,07	0,07	0,18	<b>0,53</b>	0,23	0,16	0,21	0,01	-0,09	0,06
Viszonyító célstruktúra											
Az osztályunkban fontos cél, hogy a többieknél jobb jegyet szerezzünk matekból.	-0,01	0,01	<b>0,70</b>	0,10	0,18	0,04	0,02	-0,01	0,13	0,17	0,17
Az osztályunkban fontos megmutatni, hogy a többieknek nem vagyunk rosszabbak matekból.	0,22	0,01	<b>0,74</b>	0,03	0,11	0,04	0,00	-0,01	0,08	0,01	-0,02
Az osztályunkban fontos, hogy mások előtt ne hibázzunk matekból.	0,08	0,07	<b>0,77</b>	0,00	0,04	0,07	-0,13	0,08	0,08	0,10	-0,02
Az osztályunkban fontos, hogy ne tűnjünk butának matekból.	0,09	-0,02	<b>0,62</b>	0,03	0,34	0,07	0,13	0,06	0,12	0,07	0,17
Az osztályunkban fontos, hogy ne tűnjön úgy, a matekfeladatok nehezek.	0,28	0,04	<b>0,50</b>	-0,02	0,19	0,06	0,14	0,08	0,01	0,13	0,10

Megjegyzés: főkomponens analízis Varimax rotációval, forgatás előtt 1-nél nagyobb sajátértékű faktorok, a 0,4-nél nagyobb faktorsúlyokat félkövér szedés jelzi; az N negatív megfogalmazású tételt jelöl.

